GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Nuevas dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA

mecd.gob.es

Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil.

Ciberconducta y Relaciones en la Red:

CIBERCONVIVENCIA

Rosario Ortega Ruiz (Dir.)
Rosario del Rey y Virginia Sánchez

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD Ð CÓRDOBA
LAECOVI

Catálogo de publicaciones del Ministerio:
mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

Informe Final del Trabajo de Investigación y Transferencia del Conocimiento (I+D+i) realizado bajo:

Convenio de Colaboración
Ministerio de Educación-Universidad de Córdoba

Autoras:

Rosario Ortega Ruiz (Dir.)
Rosario del Rey y Virginia Sánchez

Colaboradores:

Luis Raya (Becario del proyecto), José A. Casas (Becario Europeo) y Noelia Muñoz (Becaria del proyecto)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Subdirección General de Cooperación Territorial

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2012

NIPO: 030-12-244-7

Edita: Industrias Gráficas Afanias

Al Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar,
con la esperanza de que esta investigación sea útil
para mejorar la convivencia escolar y juvenil.

"Debido a que las guerras comienzan en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben construirse las defensas de la paz".

Conferencia General de la UNESCO (1995):
La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.
Ginebra.

Índice

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1.- El ecosistema social de la escuela y los riesgos que provienen de la red de iguales 13

Introducción 14

1.1 Convivencia escolar: potencialidad y riesgos que la amenazan 15

1.2 El acoso entre iguales destruye la convivencia 21

1.3 El cortejo adolescente complejiza la red de iguales y aporta nuevos riesgos 31

1.4 Preocupantes datos sobre violencia en el cortejo adolescente 36

CAPÍTULO 2.- Ciberconducta y convivencia juvenil 41

Introducción 42

2.1 Internet: un nuevo contexto de socialización 44

2.2 Riesgos de la ciberconducta 51

2.3 Ciberacoso: una forma de agresión que anida en las redes sociales 56

2.4 Ciberconvivencia: un modelo de educación en ciudadanía 58

CAPÍTULO 3.- Validación de instrumentos para la evaluación de las Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil 65

Introducción 66

3.1 Validación científica de un instrumento para la evaluación de la convivencia escolar directa 71

3.2 Validación científica de instrumentos de análisis de la calidad del cortejo adolescente..... 77

3.3 Validación científica de un instrumento para la evaluación de la violencia en la pareja juvenil..... 82

3.4 Validación científica de un instrumento de evaluación de calidad de la Ciberconducta 89

3.5 Validación científica de un instrumento para la evaluación del Ciberacoso: Cyberbullying 95

CAPÍTULO 4. La batería NuDiCo 99

Introducción 100

4.1 Variables sociodemográficas utilizadas en las escalas 103

4.2 Escala para la Evaluación de la Convivencia Escolar Directa EsCoDiR 104

4.3 Escala para la Evaluación de la Calidad del Cortejo EsCaCor 106

4.4 Escala para la Evaluación de la Violencia en la Pareja Juvenil EsViPaR 107

4.5 Escala para la Evaluación de la Calidad de la Ciberconducta EsCaCiber 109

4.6 Escala para la evaluación de la prevalencia y formas de Ciberacoso: Cyberbullying 111

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

Introducción

Introducción

Aunque por repetido pueda resultar tópico, en este caso es necesario comenzar asegurando que la inclusión y el uso masivo de tecnologías de la comunicación y la información está modificando los ecosistemas de relación de los grupos y las comunidades humanas. Ciertamente no debemos exhibir ningún triunfalismo al respecto. Ello ha sucedido sin que se hayan detenido las guerras y las catástrofes naturales, sin que el reparto de la riqueza sea igualitario y justo, ni haya desaparecido el desamor y la violencia, por lo que el progreso tecnológico es una buena noticia para algunas personas y una indiferente noticia para otras.

Los cambios tecnológicos han acelerado el ritmo de las transformaciones culturales. De los grandes patrones sociopolíticos que ahora demandan un nuevo modelo de gobernanza global a la naturaleza de las relaciones

Convivencia

La escuela ha pasado a ser contemplada en su amplia dimensión de escenario de desarrollo y aprendizaje para la vida y el bienestar de individuos y sociedades. Ello incluye el logro de que cada escolar progrese hacia la constitución de una identidad equilibrada y honesta.

Una formación que le permita comprender y hacer buen uso de su condición de ser un ciudadano y ciudadana digitalizado.

interpersonales que componen la organización de las instituciones y atraviesan los modelos de convivencia de las personas, la comunicación y la vida está mediada por el uso de instrumentos que nos aproximan y modifican la forma en que nos relacionamos.

El progreso tecnológico y el desarrollo que ello ha traído a muchas sociedades, y a la nuestra en particular, han logrado un desenvolvimiento económico y un estado de bienestar que permite que se estimule, en la buena dirección, la atención de la sociedad hacia aspectos de la vida de sus ciudadanos y ciudadanas que hasta hace unos años no podíamos soñar.

No todo está unido al uso de nuevas tecnologías, pero éstas comienzan a ser el vehículo a través del cual se comunica el progreso y las nuevas formas de demandar más altas cotas de bienestar social y distribución de los bienes. En el interior de este movimiento, la escuela es objeto de atención. Por un lado, en la demanda de que incorpore y use de la forma más eficaz y educativa las nuevas herramientas comunicativas y de aprendizaje que proporcionan las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC, a partir de ahora- por otro, como una entidad que tiene en su interior claves para que la ciudadanía aprenda de forma controlada y eficaz a hacer un uso honesto y positivo de las nuevas posibilidades que el progreso tecnológico ofrece.

La escuela ha pasado de ser observada únicamente como escenario de prácticas rutinarias y cerradas para la adquisición de saberes instrumentales y conocimientos académicos, a ser contemplada en su amplia dimensión de escenario de desarrollo y aprendizaje para la vida y el bienestar de individuos y sociedades. Ello incluye el logro de que cada escolar progrese hacia la constitución de una identidad equilibrada

y honesta, y que comprenda y haga buen uso de su condición de ser ciudadano y ciudadana, directo y digitalizado (Ortega, 2005).

La convivencia ha pasado de ser una expresión popular con la que se describían de forma muy genérica aspectos diversos del clima escolar, a convertirse en un verdadero y complejo constructo psicopedagógico que, bien analizado y descompuesto en sus elementos, suele considerarse clave para la buena marcha del proceso educativo en muchos de sus aspectos: desde el **currículum** hasta la acción tutorial.

La atención que las administraciones públicas dirigen hacia los problemas sociales que pueden existir en las escuelas, y particularmente a los conflictos que pueden encontrarse en el interior de aulas y centros, es un hecho común entre las preocupaciones de los gobiernos nacionales y regionales.

En España, cada una de las 17 comunidades autónomas dispone de su propio **Plan de Convivencia,** que con mejor o peor fortuna, está tratando de alertar a educadores, educadoras y docentes sobre las claves para hacer que la vida en los centros escolares tenga un efecto positivo en el progreso de cada uno de los escolares. Estos planes de convivencia buscan prevenir que la vida en común de los protagonistas de la escuela no se vea alterada por los problemas que más les afectan: conflictos y fenómenos de violencia escolar, especialmente el acoso entre iguales también conocido en su expresión inglesa como *bullying*.

No entraremos aquí en el debate sociológico sobre qué es la violencia escolar y juvenil, pero entraremos en algunos detalles del análisis psicológico de una de las formas de violencia que tienen presencia en la escuela: la agresividad injustificada en forma de abuso de poder,

intimidación, exclusión social, acoso y, en general, malos tratos entre escolares. Agresividad injustificada que nunca debería considerarse natural. En los seres humanos, el apego y las emociones sociales y morales modulan los patrones naturales de agresividad hasta hacer a los individuos seres moralmente equilibrados, que actúan con control sobre sus propios instintos, integrando en su identidad los principios éticos que exige un comportamiento respetuoso hacia los demás, al tiempo que demandan un comportamiento idéntico y recíproco. No existe la violencia natural, sino la expresión de un patrón de agresividad que es modulado por la sociabilidad y la educación (Ortega, 2010).

Los sistemas educativos incluyen en su cultura principios de respeto mutuo y convivencia pacífica desde los cuales la escuela orienta la socialización y modula la personalidad de los y las escolares en orden a crear en ellos conciencia y valores de ciudadanía. El estudio del fenómeno del abuso de poder, la prepotencia, la intimidación y la exclusión social ha puesto de relieve que éste es un problema importante de la red social que constituyen los compañeros y compañeras que asisten a un centro escolar.

El acoso escolar, simplificando en una expresión las distintas formas en que tienen lugar comportamientos de agresividad injustificada, ha sido, y sigue siendo, objeto de investigación científica con resultados cada vez más claros sobre su naturaleza y elementos clave. Hemos insistido (Ortega, 2010) en considerar la red de iguales uno de los ecosistemas más relevantes de los que constituyen la compleja red de relaciones interpersonales que componen la convivencia escolar.

A partir de ahora nuestro análisis partirá y focalizará las relaciones interpersonales en la red de iguales y los fenómenos que la afectan

negativamente y permiten que en ella anide la violencia o formas de agresividad injustificada. En dicho análisis hay un camino recorrido, en el que se considera la convivencia escolar directa –el día a día de la comunicación y la actividad conjunta– como el mejor instrumento para prevenir la aparición de problemas de violencia escolar y juvenil. Ahora se trata de analizar también las nuevas dimensiones de la convivencia que se hacen presentes a partir del masivo uso que nuestros jóvenes hacen de los dispositivos digitales que las TIC ponen a su alcance. A ello se dedica este trabajo de investigación. A ello se dirigen los instrumentos de medida que hemos diseñado para que cada centro escolar y cada equipo docente disponga del material preciso para conocer cómo es la convivencia directa y cómo es la convivencia mediada por las tecnologías de la comunicación y la información que los escolares han integrado de forma amplia en sus vidas.

El trabajo que aquí se presenta muestra, después de una breve reflexión teórica y una fundamentación sobre los problemas sociales de la escuela y de los jóvenes adolescentes, un conjunto de instrumentos psicométricos, científicamente validados para la evaluación de los problemas sociales que perturban la convivencia y ponen en riesgo el proceso de desarrollo y aprendizaje de los jóvenes.

Capítulo 1

Capítulo 1.-

El ecoValidación de instrumentos para la evaluación de las Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenilales

Capítulo 1.-

El ecosistema social de la escuela y los riesgos que provienen de la red de iguales

Introducción

La escuela es un ecosistema social complejo en el cual cada individuo recibe y proporciona influencias psicológicas en varios sistemas grupales interconectados y cuya especificidad aporta importantes matices. Siempre se trata de sistemas de relaciones interpersonales, pero éstas están siempre connotadas y en gran medida signadas por las tareas que los individuos deben desplegar en el interior de las mismas, por la actividad que une sus comportamientos en unos escenarios y en unos tiempos determinados. Tareas que, más allá de ser en alguna medida de libre elección,

Red de iguales

La red de iguales compone un verdadero sistema social en el cual la necesidad de lograr rasgos identitarios lleva a muchos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estimulan conflictos y fenómenos no tan positivos. Concretamente, el fenómeno del abuso de poder, la intimidación, el acoso, la exclusión social y en general los malos tratos entre iguales, se genera en parte como una respuesta algo perversa que algunos escolares tienen ante la naturaleza igualitaria y moralmente exigente de los iguales.

también vienen preconfiguradas por los poderes públicos y por las distintas políticas que los sistemas de gobierno establecen.

En democracia, los sistemas de gobierno mantienen ciertas características básicas al tiempo que cambian matices cada vez que los ciudadanos y ciudadanas, emitiendo su voto, otorgan a un partido u otro la confianza de dirigir la política en general. La política educativa, sin embargo, es un componente, junto con la política de salud y de atención a la ciudadanía más necesitada, del núcleo del estado de bienestar. Así pues, la política educativa y su concepción de lo que es la convivencia escolar, se coloca en el centro mismo de las aspiraciones de una sociedad a ser más democrática, igualitaria y justa. Conviene pues detenerse a reseñar, siquiera someramente, qué entendemos por convivencia, cuál es su naturaleza y cuáles son sus elementos clave. Nuestra mirada será una mirada educativa, pero una mirada que se posiciona en la ciencia psicológica, concretamente en la psicología de la educación y el desarrollo.

1.1 Convivencia escolar: potencialidad y riesgos que la amenazan

El constructo **convivencia** ha llegado a convertirse en uno de los elementos de la cultura educativa que más se menciona como una clave para expresar hasta qué punto la enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos que requieren un clima de relaciones positivo y adecuado. Una preocupación por conseguir que la vida en las aulas y en los centros sea grata y respetuosa se ha ido instalando entre los principios y valores de todos los sistemas educativos. En España, esa preocupación

nació a mediados de los años noventa, cuando en varias comunidades autónomas comienza a detectarse y valorarse como algo que había que expulsar de la vida de las escuelas una serie de problemas de malas relaciones interpersonales, fenómenos de intimidación, acoso y malos tratos entre escolares. En esta breve reseña histórica, hay que apuntar que es Andalucía la primera comunidad autónoma que establece, en el año 1998, un programa específico de prevención del acoso entre escolares y la violencia escolar y juvenil que se realiza ya desde una perspectiva de intervención basada en la evidencia científica (Ortega, 1998). A partir del proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar –ANDAVE, a partir de ahora– se genera una espiral de interés por la vida social y de relaciones interpersonales no solo entre los propios escolares –red de iguales– sino sobre la convivencia en sus múltiples dimensiones y aspectos.

Paralelamente, el análisis científico sobre problemas de violencia escolar y particularmente el estudio del fenómeno del acoso entre escolares (*bullying* en su expresión inglesa) desembocará en la puesta en valor del viejo concepto popular de **convivencia.** Ello fue un logro que hay que atribuir al buen criterio de muchos y muchas docentes que nos dieron la oportunidad de establecer una mirada positiva ante un problema negativo mediante la inclusión de la intencionalidad preventiva y la eficacia interventiva. Así, el primer programa preventivo del acoso escolar se estableció bajo el paradigma de la atención y mejora de la convivencia (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega y Del Rey, 2001; Ortega et al., 1998 y 2000).

El proyecto ANDAVE (Ortega, et al., 1998) es un modelo de atención a los problemas sociales de la escuela, especialmente a la prevención del acoso escolar que articula un conjunto de medidas de intervención a

implementar por docentes, escolares, familias y otros agentes escolares y que parte del principio educativo de educar la convivencia para prevenir la violencia, como rezan los títulos y contenidos de dicho programa. Se trata de un modelo ecológico, porque no altera ni la estructura ni la cultura escolar, sino que busca la mejora del clima de relaciones sociales en las aulas, los pasillos y los patios de recreo, una vez que se ha detectado el grado, naturaleza y complejidad de los fenómenos que se quieren prevenir y/o erradicar.

El programa ANDAVE parte de una aproximación investigadora que no observa la convivencia como algo separado del currículum, sino como el sustrato relacional donde docentes y alumnado despliegan las actividades del mismo (Ortega y del Rey, 2004). Es un modelo, que partiendo de procesos de enseñanza basados en la cooperación, en la atención a la vida emocional y afectiva y la inclusión de valores de reciprocidad moral, no estigmatiza a los y las escolares que son maltratados y maltratadas por sus iguales ni a quienes se involucran en comportamientos de agresión, sino que permite, bajo una disciplina democrática y participativa, mejorar los procesos comunicativos, prevenir la aparición de estructuras de dominio-sumisión en todos los niveles del sistema y afrontar, cuando existan, los problemas de violencia interpersonal en los que pueden verse envueltos los y las protagonistas de la convivencia escolar (Del Rey, Sánchez y Ortega, 2004; Ortega et al., 2008).

En la actualidad, las iniciativas puntuales de los años noventa del pasado siglo se han transformado en verdaderas políticas de mejora de la convivencia, a distintos niveles, desde las aulas a las administraciones educativas. Al observar el entramado de relaciones interpersonales que componen la estructura social de la convivencia escolar, podemos distinguir, como se apuntó arriba, que en el interior

de la institución escolar, las personas se comunican, se aman, desempeñan tareas, tienen conflictos y en general se organizan en una suerte de sistemas que estando interconectados pueden analizarse como entidades con naturaleza propia.

Complejos sistemas de relaciones construyen el entramado de la convivencia

Pensando en las relaciones interpersonales y las tareas que la escuela desarrolla, hemos distinguido al menos dos sistemas: el sistema vertical y el sistema horizontal. En el primero, docentes y estudiantes establecen relaciones que están fuertemente mediadas por la actividad que los responsabiliza y les da relevancia social: el aprendizaje de los escolares y la enseñanza que realizan los docentes (Ortega y Del Rey, 2003). Es el sistema relacional más estudiado y el que sigue teniendo una importancia capital porque la naturaleza desigual de los roles (docente y escolar), y lo que se les exige, determinan que lo que se espera de cada uno de ellos y ellas estructure las relaciones alrededor del respeto mutuo y la ayuda que el primero debe proporcionar al segundo.

El horizontal es el sistema relacional que establecen los escolares entre sí, más o menos, al margen de los docentes. Es un sistema de iguales que permaneció en el anonimato y desinterés durante años. Sin embargo, en los últimos treinta años de investigación científica, el sistema de los iguales ha sido considerado como un contexto social que contribuye significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los sujetos (Ortega, 2010).

Ya Harturp (1978), consideró que las relaciones entre iguales dotan al sujeto de inteligencia social para aprender a ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos y emociones y buscar el equilibrio entre el beneficio propio y la satisfacción de deseos. Un amplio conjunto de convenciones con las que se comulga casi inconscientemente, constituye la base normativa sobre la que se produce la comunicación y los intercambios en la red de iguales. Normas que hay que cumplir con reciprocidad ética (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Las relaciones de los escolares entre sí acontecen un poco –a veces un mucho– al margen de los adultos y provocan sentimientos de horizontalidad, es decir, de identidad social compartida, de homogeneidad ante el exterior y, por tanto, de búsqueda de la igualdad de derechos y deberes.

La red de iguales compone un verdadero sistema social, en el cual la necesidad de lograr rasgos identitarios propios lleva a muchos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estimulan fenómenos no tan positivos, a veces verdaderos conflictos y, en algunas ocasiones, malos tratos y violencia. Concretamente, el fenómeno del abuso de poder, la intimidación, el acoso, la exclusión social y, en general, los malos tratos entre compañeros y compañeras, se genera en parte como una respuesta algo perversa que algunos escolares tienen ante la naturaleza igualitaria y moralmente exigente de los iguales.

No es el momento de extenderse en este concepto, pero ha de recordarse que, de forma espontánea, los iguales buscan la reciprocidad moral y las pautas de justicia igualitaria en el reparto de bienes y beneficios y rechazan, por la simple ley democrática, el abuso de poder de unas personas sobre otras. La red de iguales es el microsistema que más impacto tiene en la percepción subjetiva de la convivencia escolar; cuando los escolares piensan y sienten su vida afectiva y social en la

escuela, los compañeros y compañeras constituyen el ecosistema de la vida en común. La red de iguales es el escenario del ejercicio democrático y del aprendizaje de ciudadanía, porque lo que allí acontece no es sino un entrenamiento del discurso de la igualdad, la justicia y las relaciones democráticas que caracterizan el valor del bien común y la ciudadanía. Hay que decir que para la inmensa mayoría de los escolares éste es un buen escenario y, lo que en él acontece, una fuente de satisfacción y progreso.

Cuando un escolar tiene buenas relaciones con su grupo de iguales y se siente comunicado y feliz con amigos y compañeros, suele sentir que vive en un buen nicho de convivencia (Del Rey, Ortega y Feria, 2008). Cuando un joven ciudadano o ciudadana en su red de iguales, lo mismo que harán sus futuros conciudadanos y conciudadanas, practica la comunicación fluida y satisfactoria, el respeto mutuo y la reciprocidad moral, está practicando las claves de la ciudadanía. Pues bien, cuando sucede lo contrario, la convivencia escolar se pervierte y pierde su potencialidad formativa. La agresividad injustificada y, particularmente, el acoso entre escolares, como una forma específica de violencia, es una falla de dicho proceso, un importante escollo en el proceso de construcción de una mente democrática y justa. La exclusión social, la intimidación, el abuso de poder, el acoso y otras formas de maltrato son expresiones de agresividad injustificada y, por tanto, fenómenos de violencia.

Hay agresividad injustificada cuando algunas personas no actúan con la reciprocidad moral y el respeto que debe merecer el otro ser humano con el que se relacionan. En los años escolares, los conflictos de intereses que no se resuelven de forma positiva para ambas partes, las perspectivas egocéntricas y el desconocimiento o la dificultad para reconocer las normas morales (Sánchez et al., 2011), pueden hacer que existan más

problemas de agresividad injustificada y formas de violencia interpersonal de las que nos gustaría.

1.2 El acoso entre iguales destruye la convivencia

La preocupación social sobre los problemas de violencia que con frecuencia tienen que afrontar los escolares nació al tiempo que ciertas sociedades avanzaban en igualitarismo y progreso. Fue a partir de los años setenta y en países que habían alcanzado un alto nivel de desarrollo económico y un alto nivel de vida, cuando se puso de manifiesto que detrás de los muros y la disciplina formal de la escuela se podían estar escondiendo formas de violencia interpersonal de la que ni docentes, ni familiares, ni sociedad en general, eran conscientes. La peligrosidad de la experiencia del acoso, intimidación y maltrato entre escolares se hace pública por primera vez en la Suecia de los años setenta (Heinemann, 1972). A partir de ese momento, se desencadena un rápido proceso de reconocimiento del fenómeno del acoso. Los diferentes países europeos comenzaron a asumir de forma progresiva que se trataba de un problema muy serio que podría estar alterando los logros educativos, en la medida en que estaban dañando a los escolares que se veían involucrados en estos problemas.

La investigación sobre este fenómeno ha sido muy productiva y ha permitido ir más allá de la meta prevista, aportando información y conocimiento muy útil para la compresión de los sistemas humanos de relaciones interpersonales que se activan en el marco de la convivencia. Un análisis de la aportación que en los últimos treinta años se ha hecho en esta dirección puede ser consultada en la última obra colectiva en la que hemos trabajado (Ortega, 2010). Realizaremos aquí solo una breve

síntesis sobre el estado de la cuestión, en la medida en que consideramos que éste es un fenómeno de relevancia capital en el análisis de la convivencia escolar.

La investigación sobre acoso escolar ha pasado por distintos periodos de desarrollo y logro que podríamos distribuir en fases:

a) Una primera fase muy dependiente de los primeros estudios escandinavos con metodologías y contenidos de carácter muy descriptivo, y estudios someros pero extensos, que dieron como resultado el mejor conocimiento del fenómeno del acoso escolar como fenómeno muy presente en aulas y centros. Fueron estudios de prevalencia que permitieron valorar la importancia social del problema (Sánchez y Ortega, 2010). En dicho periodo se abrieron iniciativas de intervención, igualmente muy próximas a las que había establecido Olweus (1993) con sugerencias de control de las conductas indeseables y de atención docente a la disciplina y comportamientos del alumnado.

b) Una fase de interés e investigación por los múltiples fenómenos que se incluyen en la expresión "violencia escolar y *bullying"* sus distintas naturalezas y la interrelación de unos y otros. En la práctica, y como consecuencia de ello, las iniciativas educativas empezaron a ser variadas, tratando de atajar no sólo el acoso, sino también otras formas de violencia y, sobre todo, atender a los múltiples problemas sociales que acontecen en la escuela, donde el afrontamiento del conflicto comenzaba a ser muy relevante (Del Rey, 2002).

c) Una tercera fase, en gran medida aún vigente que, teniendo ya bastante clara la naturaleza psicológica y psicopedagógica del acoso escolar y su diferenciación de otros problemas que pueden afectar a

la vida escolar y sabiendo bien cómo diferenciar cada uno de sus elementos, se enfrenta a la convivencia escolar como sustrato desde el cual hay que entender, de forma diferenciada y en su conjunto, la complejidad de la vida en las aulas y en los centros escolares. En esta fase, la formación del profesorado y el propio papel del mismo en la mejora de las condiciones sociales en las cuales tienen lugar los procesos de aprendizaje se revelan como muy importantes.

d) Una fase, emergente en la actualidad, en la que el conocimiento y el dominio de todo lo anterior nos coloca ante la complejidad de la convivencia, en la medida en que ahora se hace presente que las relaciones interpersonales no son ya sólo presenciales y directas, sino que cada vez más las relaciones incluyen la comunicación y el intercambio de conocimiento, sentimientos, actitudes y conductas utilizando los dispositivos digitales (Ortega, 2010).

El acoso no es un conflicto

No todos los problemas sociales que tienen los y las escolares entre sí son fenómenos de acoso, ni todas las conductas que pueden describirse bajo esta denominación son de igual gravedad e importancia en cuanto a daños y consecuencias. Muchos problemas sociales y peleas entre escolares son simples conflictos que cursan con el refuerzo de la competencia social de cada escolar que termina aprendiendo a controlar mejor sus deseos y a expresar de forma más adecuada sus necesidades si quiere lograr la aceptación y el respeto de los y las demás.

El **conflicto** es, en sí mismo, una fuente de matices emocionales que alimenta permanentemente la interacción de quienes conviven

compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas. Las relaciones de los escolares entre sí están llenas de conflictos que emergen, tienen una trayectoria más o menos compleja y concluyen, normalmente, con lecciones sobre qué se debe y qué no se debe hacer con los y las demás.

Frecuentemente, después de experiencias conflictivas nos sentimos más seguros y seguras de los afectos que nos unen a aquellas y aquellos con los que entramos en litigio y nuestras elecciones y afinidades se van perfilando hacia unas u otras personas, lo que refuerza el perfil identitario y enriquece la competencia social del individuo. Después de ciertos conflictos con otras personas sabemos cuándo debemos retirar los sentimientos íntimos que nos ligan a ellas y cuándo redefinir el matiz afectivo que hasta el momento nos vinculaba. No hay nada más cercano a la identidad que el sentimiento de que ciertas personas son deseadas como amigas y otras, debiendo ser respetadas como compañeros y compañeras, no tienen que ser necesariamente parte del círculo íntimo. Elegir las amistades e ir reestructurando los círculos amistosos es un proceso complejo. A veces, los conflictos y enfrentamientos de intereses con los iguales ayudan a seleccionar a quiénes queremos cerca, en el círculo más íntimo, y a quienes queremos que sólo sean para nosotros compañeros y compañeros de estudios y de trabajo.

En el fenómeno del acoso escolar, como en todo problema psicosocial, los niveles de gravedad se relacionan con la conducta concreta, con la intencionalidad de hacer daño que la víctima puede percibir y que el agresor o agresora sabe que tiene. Pero también, con la fortaleza o debilidad psicológica de la víctima y con la posibilidad de que el contexto social sea sensible al problema y acuda a tiempo a controlar el abuso. Pero todos estos elementos son siempre diferentes y originales, cualquiera que sea la forma (directa o indirecta) en la que se presenten.

No es lo mismo decir un mote ofensivo alguna vez, que asumir una persecución pertinaz a base de insultos y descalificaciones, manteniendo estas conductas y actitudes hasta lograr que la víctima se sienta denigrada y pierda su capacidad de respuesta digna. Esta última forma es la más dañina y aunque su presencia no es masiva, sorprende que exista y se perpetúe en casi todas las escuelas, cualquiera que sea su extracción social y tamaño (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Aunque no todos los problemas sociales que tienen lugar en el interior del entramado relacional de las redes de iguales se originan de la misma forma ni llegan a constituir un fenómeno de acoso, los que sí lo hacen se desarrollan con una secuencia común. Las conductas agresivas que terminan siendo fenómenos de acoso emergen sin provocación alguna por parte de la víctima, aunque es muy frecuente que el agresor o agresora encuentre la forma de justificar su comportamiento en rasgos de personalidad de la víctima, desde el aspecto físico a hábitos o actitudes que a él o ella le parecen destacables de la persona que se convierte en objeto de su maldad.

La duración del acoso es igualmente un factor importante. No tiene los mismos efectos una conducta agresiva que dura unos días y que se diluye en formas distintas de entender la relación –incluida la ruptura de relaciones– que un verdadero sistema de hostigamiento que adopta diversas vías de ataque e involucra a distintas personas, hasta producir un verdadero calvario para la víctima.

Muchas conductas agresivas que están presentes en el fenómeno del acoso duran poco tiempo porque la víctima suele reaccionar con energía contra dicha agresión y porque puede buscar recursos del exterior que le ayuden a cortar el maltrato. Cuando la víctima comienza a reconocer que

está siendo acosada, puede empezar a actuar pidiendo ayuda o cambiando sus relaciones con el acosador o acosadora y sus compinches. Si la víctima encuentra la estrategia adecuada y cuenta con el apoyo necesario tanto de los iguales como del profesorado, puede hacer frente al acoso con asertividad y detener el fenómeno. Por ello, muchos de los problemas de acoso en la escuela son pasajeros. La mayoría de las víctimas son escolares con las habilidades sociales suficientes como para frenar los intentos de acoso de los agresores y agresoras, y porque cuentan con una buena red social de apoyo. Pero hay otras ocasiones en las que el fenómeno se establece de forma más permanente en el tiempo y no se resuelve por sí mismo.

Las semanas que la víctima necesita para darse cuenta de lo que está ocurriendo son también los días que tiene el agresor o agresora para formar a su alrededor un grupo de apoyo y de seguidores y seguidoras no siempre inocentes y provocar la indiferencia de los y las demás. Todo fenómeno de acoso cursa con el establecimiento de un círculo de dependencia o desequilibrio de poder entre la víctima y su acosador. El desequilibrio de poder ha sido considerado con la intencionalidad de hacer daño y la persistencia en el tiempo, una de las tres características universales de la definición de acoso entre iguales. Un desequilibrio de poder, que es lo que diferencia el acoso del conflicto. No son iguales los protagonistas en términos de fortaleza psicológica. Uno de ellos adopta un rol dominante y deja al otro en un rol de sumisión. De esta forma, el abuso de poder se convierte en victimización para uno y prepotencia para otro.

Desgraciadamente, en algunas ocasiones suele suceder que la víctima se comporta torpemente en su reacción. Los heridos sentimientos le juegan malas pasadas, se recluye en sí misma, desconfía de la ayuda que recibiría

si lo comunicara (Sánchez, Ortega y Menesini, 2011), responde a su vez, él o ella misma, de forma violenta, lo que destruye el escaso prestigio social que suele rodearle, entra en pánico y desajusta su personalidad. En estos casos, la crueldad de las conductas, la intención sostenida de hacer daño y la debilidad de la víctima para buscar un camino rápido y sano de salir del problema, convierte el fenómeno del acoso escolar en un verdadero proceso de victimización. Es decir, los mismos hechos iniciales pueden tener un curso de acoso y victimización o disolverse de forma que sus protagonistas no lo registren como un serio problema y pasado un tiempo lo olvidan.

Pero siempre es importante que los adultos (familiares y docentes) conozcan bien los detalles del curso social que puede seguir este problema y estén preparados y preparadas para intervenir, a ser posible desde el principio, cortando la trayectoria inicial del mismo. Cuando la experiencia de agresión sostenida e injustificada no se detiene en sus primeros conatos y cuando el acoso comienza a desgastar los recursos adaptativos de la víctima, estamos ante un problema con efectos impredecibles, igualmente diversos, pero siempre negativos para la víctima, pero también para el ecosistema de la convivencia escolar.

Es el mantenimiento, por tiempo prolongado, lo que hace del acoso escolar un fenómeno tan perverso que impacta en la persona agredida hasta producir un desequilibrado efecto de dominio-sumisión que termina con el deterioro de la autoestima de la víctima (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Cada víctima vive su calvario de forma personal, porque la mayoría de ellas no logra la simpatía y el apoyo de sus compañeros y compañeras, se comporta torpemente y sufre en silencio sentimientos de aislamiento, soledad y baja autoestima. Algunas de ellas entran en un claro proceso psicopatológico de depresión y

rechazo a la escuela y sobre todo a sus compañeros y compañeras. Rechazo y aislamiento social que, percibido por los y las demás, alimenta la soledad de la víctima.

Por otro lado, si el acoso escolar no se detiene en sus inicios de forma preventiva, el tiempo y las condiciones de inseguridad afectan a la víctima y, convertidas en condiciones de impunidad, también tienen efecto sobre el agresor o agresora que comienza una espiral de dominio y despotismo que afecta a su equilibrio socio-moral. Actuar sistemáticamente como acosador o acosadora, destruye la naturaleza moral del/la escolar que agrede y le coloca en verdadero riesgo de llegar a desplegar rasgos de una personalidad, cuando menos, moralmente inadaptada y a veces claramente con tendencias psicopáticas (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Los malos tratos entre escolares destruyen la convivencia

Pero el acoso entre iguales no es ajeno al contexto social en el que acontece. La dinámica acosador-víctima se estructura como un movimiento en la red de iguales en la que se dibujan ciertos roles (papeles sociales) que van siendo portados por los escolares que se ven involucrados con distinto grado de participación en un hecho perverso de destrucción de la autoestima y la consideración social de otro escolar (ver Ortega y Mora-Merchán, 2008).

La mayoría de los agresores y agresoras logran crear a su alrededor un círculo social que estimula, acepta o participa de sus comportamientos y actitudes, en un juego siniestro bien conocido en modelos de adultos, cuya expresión más radical es similar a los que usa la mafia u otras

organizaciones criminales o violentas bien descritas en la literatura criminológica.

Desgraciadamente, algunas víctimas son a su vez agresivas en su comportamiento con otros. La víctima agresiva es una figura muy compleja. Digamos que es difícil saber si son agresivas porque están siendo objeto de agresión o porque son inoportunamente torpes e igualmente violentas o crueles. Son escolares que están siempre en uno u otro lado de este complejo fenómeno y viven el problema en todos sus matices autodestructivos, provocando el rechazo social que reactiva tanto su propio comportamiento agresivo, como su victimización.

No es el momento de extendernos en este perfil concreto, pero hay que saber que este grupo de escolares, los que son al tiempo víctimas y agresores o agresoras, componen gran parte de ese otro gran grupo de jóvenes afectados de lo que de forma algo genérica se ha dado en llamar fracaso escolar. Esos que dejan la escuela pronto o aprenden a hacer novillos, se desinteresan por los estudios y viven la experiencia de la escolaridad como algo negativo que no contribuye ni a su desarrollo ni a su felicidad. Esos que los poderes sociales parecen tener como objetivo de sus políticas de cambio y mejora y que con frecuencia nunca mejoran.

Así pues, las redes de iguales no constituyen, para todos los y las escolares, un buen contexto de desarrollo y aprendizaje; no siempre es un ecosistema ajustado y positivo que proporciona a la convivencia escolar el factor de estabilidad y armonía que necesita. En el caso de las víctimas de sus iguales, la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno. Para la víctima de sus propios compañeros ir al colegio cada día puede suponer un martirio provocado por la propia debilidad social y la escasa capacidad para hacerse respetar y defenderse.

El agresor o agresora, por otro lado, actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad e impunidad que afecta gravemente a su desarrollo, convirtiéndose poco a poco en un o una joven que se cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas o abusar de otros y otras puede llegar a proporcionar una suerte de prestigio social. Todo ello va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de conductas antisociales. A su vez, el sufrimiento y el desajuste social de ambos roles es uno de los factores más perturbadores de la convivencia escolar.

El acoso escolar es un fenómeno complejo que hace vulnerable, en muchos sentidos, tanto a la persona que sufre el ataque sistemático de otro u otra, como en sentido contrario al agresor y a los espectadores del problema. Además, la dinámica agresor/a–víctima es en sí misma muy resistente al cambio porque las emociones que se activan son emociones morales que exigen una competencia social de las que muchas veces la víctima carece, mientras el agresor parece secreta y maquiavélicamente superdotado/a(Sánchez, 2008; Sánchez, Ortega y Menesini, 2011). Por otro lado, los y las escolares que no participan como protagonistas directos, sino que son observadoras y observadores externos con más o menos grado de conocimiento, y a veces consentimiento de los hechos, en cierta medida también se ven afectados porque son conscientes de lo que está sucediendo y reconocen que son conductas moralmente indeseables y dañinas para los protagonistas (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Podemos afirmar que, aunque hay muchos niveles de gravedad, las malas relaciones interpersonales y, particularmente, el fenómeno del acoso destruye el microsistema social que compone la red de iguales que, como hemos visto, es uno de los más importantes de la convivencia escolar. Esta quiebra moral pervierte el ecosistema de los iguales permitiendo una

doble moral: la igualitaria que se supone, y la desigualdad en el equilibro de poder (que es característica del acoso y el maltrato). Cuando la red de iguales tolera o estimula el abuso de poder y el dominio-sumisión entre sus miembros, la red se fragiliza y la convivencia escolar se deteriora.

En la actualidad, la rapidez con la que los escolares se han incorporado al uso de tecnologías de la información y la comunicación, y la fluidez con la que lo hacen, nos coloca ante la necesidad de reorientar el conocimiento previo sobre la naturaleza de la convivencia escolar e incluir el papel que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tiene en éstas. Este el propósito que tiene el trabajo científico que se ha realizado y del que da cuenta este informe.

1.3 El cortejo adolescente complejiza la red de iguales y aporta nuevos riesgos

La red de iguales se transforma con los procesos psicoevolutivos y con el impacto que en ellos tiene la educación. No son lo mismo las redes de iguales en los años de la escolaridad **Primaria** que en los años de **Secundaria**, porque los intereses, las competencias cognitivas y las necesidades socioafectivas de los niños y niñas pequeños no son los mismos que los de los y las adolescentes. En los años adolescentes, se estrechan vínculos y se seleccionan más y más las relaciones afectivas entre el grupo y en el interior de la red de iguales que ahora no se vincula solo con sentimiento de compañerismo, sino también con fuertes sentimientos de afinidad.

En la red de iguales de los adolescentes se intensifican los sentimientos; los y las jóvenes se vuelven más críticos/as y selectivos/as en términos de

afectos positivos y negativos, el estímulo erótico se hace presente y los iguales, como contexto social, se convierten en verdaderas redes de intimidad e intercambio en las cuales el sujeto busca la satisfacción de algunos de sus deseos y pasiones, lo que intensifica el apego, normalmente en términos positivos, pero en algunos casos también en términos de rivalidad y conflicto. Cortejo que pronto se convierte en la construcción de incipientes parejas sentimentales, cuyos lazos afectivos son intensos a la vez que inestables. Si entre los amigos y amigas, las emociones son más intensas que entre los simples compañeros escolares, entre los que salen juntos y dicen ser novios y novias, las emociones y pasiones son aún más intensas. Es el fenómeno del cortejo al que hasta el momento se le ha prestado escasa atención como una dimensión más de la convivencia escolar y juvenil. En la red de iguales que intima y profundiza sus vínculos, los adolescentes encuentran la transformación del sentimiento de amistad en sentimiento de amor hacia una persona elegida. Los amigos y conocidos que se hacen novios y novias son escogidos, la mayoría de las veces, en el interior de las redes de iguales que componen las pandillas y que se comunican en actividades de tiempo libre. El cortejo transforma el sentimiento de amistad en algo más intenso, íntimo y exclusivo que es el sentimiento de amor.

Las relaciones amorosas comienzan a adquirir una gran relevancia en los años adolescentes y se originan en el marco de un grupo especial de chicos y chicas que previamente ha conectado y se convierte en un grupo de amigos y amigas que, además de la actividad escolar comparte ocio, tiempo de diversión y a veces pasiones afectivas y búsqueda de la intimidad. De esta forma, el proceso de reintegración de la identidad del/la adolescente pasa por una focalización muy particular de las relaciones con sus iguales, en términos de filias y fobias, en el que ya se ha inscrito

la pasión y el erotismo, que son los sentimientos más nucleares de la intimidad amorosa.

Los nuevos vínculos sentimentales que se estimulan en el cortejo adolescente emergen en el interior de un proceso de profundos y agitados cambios que se generan y despliegan en la red de iguales. Los y las adolescentes deben aprender a diferenciar sus emociones, a vivirlas con la intensidad que se presentan, a lograr realizaciones prácticas en términos de nuevas competencias sociales para relacionarse con la persona o las sucesivas personas que son objeto de su elección erótico-sexual (Ortega et al., 2011). Todo ello, al mismo tiempo que los contextos escolar y familiar, parecen querer seguir tratándoles como si nada nuevo sucediera, exigiéndoles buen rendimiento intelectual y equilibrio y ajuste social en su comportamiento, tal y como es normativo y, por otro lado, justo. Y lo bueno es que la mayoría de ellos y ellas lo consiguen. Por lo general, consiguen pasar por ese cúmulo de experiencias intensas y no desajustar mucho sus esquemas de personalidad y relaciones con los demás, aunque esto no es tan fácil para las y los adolescentes. Algunos y algunas sufren fracturas en su identidad, a distintos niveles, cuando el cortejo, la red de iguales, la escuela y el mundo exterior se le presentan como entidades que les retan más allá de lo que pueden afrontar.

El establecimiento de buenos vínculos interpersonales asegura, en todo momento, el ajuste psicológico y refuerza la competencia social, pero durante los años de la adolescencia dicha competencia se hace más y más necesaria, urgidos como están los jóvenes, de nuevos retos psicoevolutivos (Sánchez et al., 2008). Retos que se relacionan, sobre todo, con el éxito en el inicio de la vida erótico-sentimental y en el

aprendizaje de las pautas, nada sencillas, que requiere el cortejo. La calidad de las relaciones interpersonales, como se ha dicho, suele comprenderse desde la mutualidad y la reciprocidad moral ante los sentimientos y actividades compartidas que rigen el interior de la red de iguales. Una mutualidad y reciprocidad moral que también debe regir en las relaciones de intimidad propias del cortejo.

Hemos de recordar que en la adolescencia se produce uno de los logros evolutivos más relevantes para la vida social: la comprensión profunda y práctica de las normas morales. De los cambios evolutivos en esta esfera y en estos años se espera la plena integración de los y las jóvenes en la sociedad a través de la identificación de sus valores personales con los valores democráticos de justicia y paz y convivencia que nuestra sociedad quiere para sus comunidades. Son los años en los que el chico y la chica deben ir decidiendo qué valores eligen como propios, con cuáles de la oferta social se identifican y cuáles rechazan. Estos procesos complejizan la red de iguales, que, sin embargo, siguen siendo la base de la cual el joven tomará sus referencias y el escenario social en el que su actuación habrá de ser interpretada.

En el marco psicoevolutivo del cortejo juvenil que venimos describiendo, las normas y convenciones del grupo entran en juego con los estereotipos de género y lo que se espera de chicos y chicas dentro de la pareja. La presencia de conductas de agresividad injustificada en las relaciones de cortejo adolescentes, así como en las incipientes e inestables parejas juveniles es, según todas las investigaciones hasta ahora realizadas, mucho más alta de lo que cabría suponer si no se está familiarizado con los datos de esta línea de trabajo investigador (ver Cáceres y Cáceres, 2006; Fernández-Fuertes y otros, 2006; Muñoz-Rivas y otros, 2007, para revisión de los datos en España).

Es sorprendente que casi la mitad de los y las jóvenes que se perciben involucrados en relaciones afectivas de carácter erótico-sentimental confiesen que cometen, o son objeto de conductas agresivas desde y hacia su pareja. Hemos señalado (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008) que un posible sesgo, relacionado con la nueva microcultura juvenil que incluye los estilos comunicativos desinhibidos de la juventud, puede estar presente en la forma en que adolescentes y jóvenes asumen y hacen suyos los patrones de sus incipientes parejas sentimentales. Si dichas agresiones fueran sobre todo verbales, cabría esa interpretación, pero lo cierto es que las investigaciones indican que también hay presencia de agresiones físicas, de coerción psicológica y, aunque en menor medida, de agresión sexual en el cortejo adolescente y juvenil.

Hasta el momento, situamos estos hechos en el cruce de dos grandes procesos: la propia complejidad erótico-sentimental de las emociones que se activan en el emparejamiento juvenil, por un lado, y las pautas que provienen de la organización de la red de iguales, desde donde se gesta la pareja adolescente, por otro. El esquema dominio-sumisión presente en la red de iguales, como hemos visto, en un conjunto variado de formas y en niveles diversos de gravedad, seguramente se hace presente también en las pautas de conducta relacional de la joven pareja (Ortega et al., 2008; 2011). Nada de ello excluye el impacto de los patrones machistas presentes en la sociedad; por el contrario, asumimos que dichos patrones están presentes en el modelo dominio-sumisión que hemos explicado como elemento de la red de iguales y que se reproduce en la agresión injustificada que acontece, a veces, en el interior de los vínculos de pareja que ahora comienzan a gestarse.

Durante los años previos a la eclosión de la pasión erótico-sentimental, se han producido cambios psicobiológicos tan importantes que

seguramente ejercen una influencia decisiva en todos los aspectos de la vida personal y social de los y las adolescentes y, evidentemente, también en esta nueva pauta de asunción del erotismo y búsqueda del emparejamiento. Los esquemas de madurez sexual, los patrones de conducta erótico-sentimental y la complejidad de la influencia que sobre las actitudes personales tienen la presión del grupo y los modelos sociales, constituye un conjunto de elementos que seguramente están involucrados en la violencia que a veces está en el cortejo juvenil.

El modelo evolutivo que propone Capaldi (2007) nos acerca a un análisis explicativo del acoso erótico-sexual (conocido como *stalking*) como un problema de naturaleza, en parte, idéntica a otras formas de agresividad injustificada de dominio-sumisión, y en parte de naturaleza diferente, ya que en este problema puede estar el origen de lo que solemos llamar la violencia de género o violencia contra las mujeres.

Durante los años pre-adolescentes, se produce el nivel más alto de fenómenos de acoso, intimidación y malos tratos y, en definitiva, de procesos de victimización ligados a los procesos de cortejo. No son conductas de gran gravedad porque las parejas son en sí mismas inestables y efímeras, pero las conductas violentas son reconocidas, tanto por las chicas, como por los chicos con mucha más frecuencia de lo que los adultos conocen.

1.4 Preocupantes datos sobre violencia en el cortejo adolescente

Al aproximarnos al estudio del fenómeno de la violencia en el cortejo adolescente y juvenil, conocido en la literatura internacional como *dating*

violence, encontramos que su amplitud lo convierte en un término vago y difícil de delimitar. La misma definición del término parece ser el primer problema con el que chocan las investigaciones que tratan de abordarlo, ya que este tipo de violencia, como otras, tiene diversas formas de expresión, desde amenazas, insultos, empujones o miradas y comentarios obscenos hasta ataques físicos más graves como forzar a la pareja a desnudarse o a tener relaciones sexuales (O'Donohue y cols., 1998).

Los datos cuantitativos que presentan los estudios sobre cortejo violento varían mucho entre unos y otros. Como bien afirman Fernández-Fuertes y colaboradores (2006) no debemos focalizar exclusivamente en la violencia física y/o sexual, sino que debemos considerar otras formas de violencia tales como amenazas, agresiones verbales y, muy especialmente, los procesos de presión psicológica y chantaje emocional, entendido esto último en términos del intento de control sobre el otro, en el sentido que hemos denominado esquema dominio-sumisión (Ortega y Del Rey, 2003).

La población objeto de estudio también contribuye a la disparidad de los resultados descriptivos encontrados (Cáceres y Cáceres, 2006; Ortega y Sánchez, 2011). En líneas generales, la literatura internacional parece dirigirse al estudio de este tipo de violencia en parejas adolescentes tomando como población de estudio a jóvenes de ambos sexos de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años. Con referencia a este intervalo evolutivo, podemos afirmar que entre los y las jóvenes existe un alto índice de agresión sufrida y perpetrada. Ejemplo de ello es el estudio realizado por Straus (2004) con estudiantes de ambos sexos de universidades de dieciséis países diferentes, mostrando importantes diferencias y similitudes entre ellos y ellas, pero destacando, a este respecto, como una de las mayores similitudes, el alto índice de agresión perpetrada por chicos y chicas.

En España, los estudios muestran que la violencia en las parejas adolescentes es un fenómeno muy presente, revelándose una incidencia similar a la que muestra la investigación internacional. Así, el estudio de González y Santana (2001) avala esta perspectiva apuntada por Straus, señalando que entre el 10 y el 11% de los y las jóvenes sufre violencia por parte de sus parejas. Estos datos son coincidentes, a su vez, con aquellos que dicen actuar como agresores y agresoras, sin existir diferencias notables entre chicos y chicas.

Aunque la investigación en nuestro país está aún en estado incipiente, los datos apuntan a que existe un nivel de implicación semejante por parte de ambos sexos, si bien ellas son más propensas al uso de agresiones relacionales mientras que ellos utilizan con más frecuencia la agresión física (Sánchez et. al, 2008). En la misma línea, Muñoz-Rivas y colaboradores (2007), encontraron que la violencia de carácter psicológico era superior en el caso de las mujeres y la agresión física era superior en el caso de los hombres. Igualmente ocurre en los estudios más focalizados en aspectos de acoso sexual, donde se muestra que los chicos son, significativamente, más propensos a manifestar agresiones que las chicas, aunque estos resultados se equiparan en cuanto a victimizaciones (McMaster y cols., 2002; Ortega et al., 2008; Ortega y Sánchez, 2011).

El cortejo adolescente se prolonga en el ciberespacio

Si pensamos en pre-adolescentes y adolescentes como esos jóvenes veloces y dispuestos a descubrir mundos, personas, ideas y cosas, la confluencia de su rápida alfabetización digital y la rápida madurez fisiológica, nos vemos abocados a observar que el complejo mundo de los y las adolescentes se especializa en términos de los vínculos afectivos

que se prolongan en la comunicación digital que éstos mantienen mediante el uso de las TIC.

Las redes de iguales adolescentes ya no son sólo las redes de compañeros/as y amigos/as de escuela y de barrio; ahora se trata también de redes de actividades de ocio, tiempo libre e intereses erótico-sexuales y sentimentales que van más allá de la simple organización social de las aulas escolares que siempre hemos denominado el alumnado. Son redes juveniles que nacen y se mantienen por intereses y afinidades más o menos efímeras pero intensas en términos de sentimientos y pasiones. Pues bien, mucha de la comunicación y actividades de estas redes utilizan las plataformas virtuales, los dispositivos digitales y en general el ciberespacio, como escenario de contacto y despliegue de comunicación y vínculos afectivos.

El alumnado y sus redes de iguales se van convirtiendo en redes de afinidad, afecto, vínculos sentimentales, actividades de tiempo libre y afinidades que se ven y se comunican, además de directamente, en los escenarios digitales que tan bien conocen y manejan. Entre los 12 y 16 años, al tiempo que cursan sus estudios secundarios, hoy afortunadamente obligatorios y gratuitos para todos los y las jóvenes de todos los grupos y clases sociales, se abre un mundo complejo de redes juveniles que establecen relaciones libres y propositivas, que no se centran sólo en la vida escolar. La intensa vida erótico-sentimental, la búsqueda de la intimidad y la constitución de parejas, los nuevos impulsos y deseos sentimentales y eróticos, empujan a las redes de iguales hacia la intensidad emocional, positiva y negativa, y esto es llevado a la comunicación y el intercambio que las TIC ofrecen a estos privilegiados usuarios.

Los datos sobre la violencia en el cortejo y pareja adolescente nos alertan sobre hasta qué punto es importante considerar esta dimensión de las relaciones interpersonales como un factor de la convivencia escolar y juvenil que puede estar ejerciendo mucha más influencia de la que sospechábamos (Ortega et al., 2010). La mayoría de los estudios son coincidentes en el alcance y la importancia de las consecuencias derivadas de las agresiones perpetradas en las relaciones de pareja adolescente. Se trata de un fenómeno que tiene importantes repercusiones en diversos aspectos de la vida de los y las jóvenes que se ven envueltos en este desgraciado modelo de relaciones erótico-sentimentales, del que hay que esperar una acumulación de riesgo para el desarrollo y el ajuste psicológico y social, sin olvidar, como se ha señalado, que en alguna medida puede ser la psicogénesis de un problema social devastador como es la violencia de género.

Desgraciadamente en este nuevo escenario de pasiones y relaciones afectivas, que es a la vez directo y virtual, también se introducen otros problemas como el del acoso y victimización en la pareja sentimental. En este contexto, la violencia en la pareja adolescente y juvenil se convierte en un riesgo real que, como se ha dicho, es prolongación del que ya hemos presentado como acoso entre iguales que incluye elementos que no estaban en aquel. Es un riesgo que acontece, o puede acontecer, tanto de forma directa como de forma indirecta o mediada por los dispositivos digitales que los jóvenes utilizan para su comunicación diaria. El acoso en la pareja juvenil, también puede ser ciberacoso.

Capítulo 2.-
Ciberconducta y convivencia juvenil

Capítulo 2.-
Ciberconducta y convivencia juvenil

Introducción

La extraordinaria velocidad con la que se ha producido la alfabetización digital de los más jóvenes les ha convertido no sólo en consumidores y consumidoras de información masiva e indiscriminada o no filtrada por los adultos relevantes (docentes y familiares) sino que son creadores/as y diseminadores/as de nueva y libre información. En la tecnología 2.0, la y el internauta no es solo un navegador; es un creador en un interactivo proceso comunicativo cuyas claves no siempre controla. Cada persona puede crear, y lograr que acudan a ellos, escenarios particulares de comunicación e intercambio.

El comportamiento *online* o ciberconducta se refiere a las interacciones que una persona

Ciberconducta

El uso masivo de las Tecnologías de la Información y la comunicación y, particularmente, el dominio de Internet, deja obsoleto cualquier discurso sobre relaciones interpersonales que no asuma que éstas se desarrollan, además de en directo y con presencia corporal, mediadas por dispositivos digitales y en escenarios creados por los propios usuarios y sus iguales. Es la ciberconducta.

Los jóvenes son los que más uso hacen de dispositivos de comunicación digital y redes sociales. La ciberconducta está produciendo ciberconvivencia.

tiene en el espacio cibernético. La más simple de estas conductas que viene organizada por la propia naturaleza comunicativa del dispositivo digital es la búsqueda, más o menos organizada, en la que la persona va persiguiendo una información que otros han puesto en la Red, a partir de palabras clave. Hay búsquedas escasamente organizadas o exploraciones en las que la persona más que buscar algo concreto, navega por el espacio cibernético y usa los contenidos que Internet le ofrece sin un objetivo claro. Casos en los que la propia búsqueda va organizando las ideas que el explorador activa (Garmendia, Garitaonaindia, Martínez y Casado, 2011).

La ciberconducta no es una conducta que se de en solitario, aunque en muchas ocasiones el componente de soledad esté jugando un papel que todavía no sabemos qué impacto tiene en el desarrollo y, en general, en el ajuste psicológico del individuo.

Un importante grado de sociabilidad motiva, estimula y mantiene la conducta cibernética. Johnson y Kupla (2007) han señalado que la ciberconducta incluye la mayoría de las veces una orientación a la eficiencia, la motivación hacia la utilidad y la función de reciprocidad. Estas tres características son relevantes en el análisis que haremos de la ciberconducta en jóvenes y adolescentes.

Efectivamente, los y las adolescentes, como grupo de edad, parecen tener una especial afinidad e interés por el uso de dispositivos digitales y plataformas en las que la comunicación digital está presente. Concretamente, los y las adolescentes y jóvenes parecen haber incorporado la ciberconducta al proceso de socialización en el entorno escolar y ésta se constituye como una clave de dicho proceso.

La sintonía que los adolescentes han establecido con este medio interactivo, bien recogida en el informe *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas* (Bringué y Sádaba, 2009), pone de manifiesto que son los y las jóvenes quienes tienen un mayor acceso a los dispositivos tecnológicos de los que, en la mayoría de las ocasiones, se sirven para establecer comunicación con otros/as.

La conducta online se ha convertido, además de en una herramienta de trabajo y actividad, en una vía de comunicación de los y las iguales entre sí. El uso cotidiano de los dispositivos electrónicos con los que acceden a la Red se ha convertido en una herramienta con multiplicidad de utilidades entre las que destacan la posibilidad de manejar y disponer de todo tipo de información, la apertura de nuevos cauces de relación y comunicación y la facilitación de un material casi inagotable para la diversión y el entretenimiento.

El uso de dispositivos digitales es un potente instrumento para el aprendizaje y la formación intelectual de los y las adolescentes (Machargo, Lujan, León, López y Martín, 2003), por lo que la conducta online está impregnando la psicología de los y las jóvenes. Por tanto, actualmente, el concepto de ciberconducta resulta relevante en todo análisis sobre el estado de la convivencia entre jóvenes y adolescentes en todos los contextos sociales.

2.1 Internet: un nuevo contexto de socialización

El proceso de activación tecnológica afianza el ya bien definido ecosistema de los y las iguales antes de que docentes y familiares sepan valorar la importancia que dicho ecosistema tiene. Al histórico desinterés adulto por

el mundo de los y las iguales, desde que siendo niños y niñas jugaban a las casitas, a los coches o a los médicos, se ha unido la escasa agilidad –comparada con la que tienen los y las adolescentes y jóvenes– con la que los adultos se están incorporando al mundo de la comunicación digital.

Como consecuencia del uso masivo de dispositivos digitales, el mundo de los y las iguales ha aumentado las condiciones por las que se mantiene como un mundo desconocido cuando no misterioso para los adultos que tienen la obligación de educar y enseñar a los y las jóvenes. Los adultos, que siempre han tenido dificultades para penetrar en la comunicación y la actividad juvenil, ahora lo tienen aún más difícil porque los jóvenes disponen de mayores competencias para el uso de las TIC. El uso de la comunicación e interacción digital permite romper las barreras espacio temporales existentes y parece estar construyendo nuevas dimensiones para la convivencia juvenil.

Estamos interesados en saber cómo se articula la realidad social que sucede en el marco de las relaciones interpersonales directas con la que acontece en los escenarios digitales, y lo que es aún más interesante, cómo se articulan ambas en lo que se suele llamar realidad aumentada o combinación operativa de las dos. Casas (2011) citando a Milgram, Takernura, Utsumi y Kishino (1994) afirma que la realidad aumentada debe verse no como un nuevo estado diferencial respecto de lo no virtual, sino como un gradiente o dimensión que abarca todo el espacio existente entre las dos realidades. La realidad aumentada es un entorno que incluye elementos de la realidad virtual en el mundo real.

En este contexto de presencia del mundo digital y de realidad aumentada en la vida de los y las adolescentes y jóvenes, merece un comentario especial el uso de las llamadas redes sociales virtuales o sitios web para

comunidades sociales –*SNSs* en sus siglas en Inglés: *Social Network Sites*–. Internet, a quién muchos denominan la Red de redes adquiere, a partir de la creación de Mark Zuckerberg, *Facebook*, su máxima dimensión de escenario interactivo para la comunicación y la actividad de los que se consideran entre sí amigos/as o suficientemente conocidos y conocidas como para emprender trabajo o actividad conjunta.

Las redes sociales han estimulado una convivencia digital cuyas dimensiones sobrepasan todo lo que podíamos pensar en términos de impacto de las tecnologías de la comunicación y la información en la vida social de la gente, pero muy particularmente de los y las adolescentes y jóvenes. Cada red social o sitio SNSs filia a sus miembros y los somete a unas normas mínimas de seguridad y control que no siempre son suficientemente conocidas y respetadas por sus participantes.

En definitiva, el espacio cibernético se ha convertido en un escenario de intercambio no sólo de información, sino particularmente de imágenes, muchas muy personales como fotografías de momentos emotivos y hechos relevantes, que podrían comprometer la intimidad de los protagonistas. A partir de aquí, los problemas de malas relaciones interpersonales entre iguales no serán sólo un fenómeno complejo dada la multiplicidad de factores, acontecimientos, protagonistas y procesos implicados, sino que todo ello se ve impactado, y en cierto sentido alterado, porque ahora los y las escolares amplifican sus redes sociales incluyendo amistades y enemistades que al tiempo que pueden, o no, ser reales son, o pueden actuar, sólo como virtuales. En este marco acontecen toda clase de transacciones e intercambios positivos que alegran y estimulan la vida social de los y las jóvenes, pero también, desgraciadamente, fenómenos de abuso, intimidación, falta de respeto, acoso y agresiones injustificadas.

Menos información hay sobre el papel que la ciberconducta está teniendo en esa unidad de análisis que tanta importancia tiene en la educación escolar: la convivencia. En este sentido, nuestro interés se centra en los riesgos que el uso de los dispositivos digitales tiene para los y las jóvenes también en aspectos concretos de sus relaciones interpersonales y sus sistemas de convivencia.

Particularmente, es importante conocer la posible traslación de conflictos y problemas sociales que sabemos que afectan a la red social adolescente y juvenil, tales como el acoso entre escolares y el cortejo juvenil, como hemos señalado más arriba. Es pues obligado analizar, científicamente, hasta qué punto el acoso se prolonga y agranda mediante el ciberacoso y cortejo, con sus beneficios y sus riesgos, y se convierte en cibercortejo. Todo ello significa que tenemos que modificar nuestro viejo concepto de convivencia para, sin descuidar la potencialidad educativa que la convivencia directa tiene, analizar la naturaleza, condiciones, beneficios y riesgos de la ciberconvivencia.

Ciberconducta y relaciones en la Red en España

En España, los menores valoran muy positivamente las potencialidades que las TICs les ofrecen, especialmente Internet, porque es un espacio donde gestar y mejorar amistades, y el teléfono móvil porque les ofrece libertad, intimidad, ausencia de control, espontaneidad en las expresiones, flexibilidad en los planes de actuación y encuentro con otros, etc. (Aguinaga et al,2004; Livingstone y Haddon, 2009).

En 2008 el Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA, en adelante) realizó un estudio cualitativo en el que se analizaban las opiniones de

los menores sobre sus experiencias navegando en Internet (OIA, 2008). Entre los resultados, destacaban que los menores expresan que Internet es fundamentalmente una herramienta para divertirse, relacionarse y acceder a información y consumo, siendo su uso principal el Messenger para comunicarse con sus iguales. Resultado éste último, coherente con los resultados españoles del proyecto EU-Kids Online (Livingstone y Haddon, 2009), también señalan que Internet para ellos y ellas es una fuente de diversión, relaciones y acceso de información y consumo.

En un estudio posterior de la misma institución se analizaba las actividades que chicos y chicas hacían mientras están conectados a Internet (OIA, 2010). Estas son, de mayor a menor frecuencia: usar Internet para trabajos escolares (94%), conversar por mensajería instantánea (81.9%), jugar a través de Internet (85.7%), visitar páginas sobre música (83%), escribir o leer el correo electrónico (82.6%), descargar música, películas, vídeos (81.7%); compartir fotos con amigos (79.4%); consultar noticias (78.4%); utilizar Internet para tus aficiones (75%); descargar juegos, programas (72.4%); consultar información sobre cine (70.1%); Participar en foros (47,2%); Consultar información sobre salud (42.1%); y hablar en chats públicos (31.3%). Además de las actividades que realizan, señalan entre las principales utilidades: le ayuda a realizar trabajos de clase (94%), le informa sobre las cosas que suceden en el mundo (82.5%) y le ayuda a pasar el tiempo (79.1%). Además, Internet les ofrece oportunidades para compartir actividades con la familia. Por ejemplo, el 50% afirma utilizar el ordenador junto a su familia y el 37.4% navegar por Internet junto a ella. (Garmendia, Garitaonaindia, Martínez y Casado, 2011).

En un estudio reciente (Del Rey, Sánchez y Ortega, en prensa), hemos encontrado que los y las jóvenes diferencian globalmente tres tipos de

actividades que se pueden realizar con el ordenador: jugar, escuchar música, ver fotos; hacer trabajos escolares o estudiar; y conectarme a Internet. A la que mayor tiempo dedican es a conectarse a Internet, seguido de jugar, escuchar música y, por último, hacer deberes escolares.

En cuanto al uso del teléfono móvil las actividades más realizadas por los menores son: comunicarse con sus familiares (89,8%), hacer fotografías (88,8%), hablar con amigos/as (82,2%), grabar vídeos con sus amistades (65,9%), usar el móvil para dar toques a sus amistades (50,0%) y por último realizar descargas de música y/o vídeos (11,7%) y conectarse a Internet (6,7%)(Garmendia, Garitaonaindia, Martínez y Casado, 2011).

En definitiva, los y las jóvenes son unos grandes consumidores y consumidoras de este nuevo mercado de la comunicación y las relaciones interpersonales: el 80% usa Internet para resolver tareas escolares y mucho más importante para nuestros propósitos de análisis: el 60% es activo en una Red Social Digital (Garmendia, Garitaonaindia, Martínez y Casado, 2011). De hecho, el Instituto de la Juventud, en su *Informe sobre adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad,* concluyó que la principal oportunidad que les ofrece Internet es la comunicación con todo el mundo seguida de la búsqueda de información sin límites, encontrar trabajo, diversión, relaciones sin límites, dar tu opinión, participar y sentirse parte de algo, cibersexo y privacidad (Rubio, 2009).

Comunicarse y compartir en la Red

Tal y como hemos comentado más arriba, los y las jóvenes buscan en Internet, compartir experiencias y comunicarse. Internet es un medio

de intercambio de ideas, actitudes, valores y actividades, que concibe al internauta como alguien que puede llegar a simultanear los roles de emisor, medio y receptor de contenidos. En este sentido, se ha encontrado que el 56% de los y las menores comparten fotos y videos en plataformas tan populares como Youtube y Flickr y, en un segundo lugar, en los blogs y foto-blogs (25% y 33%, respectivamente), aunque no cabe duda del liderazgo de las redes sociales, Tuenti, Facebook y Twitter, como **herramientas** de intercambio de las que hacen uso los y las menores.

La pertenencia a una red social aumenta el repertorio de conductas destinadas a compartir (Bringué y Sádaba, 2011) y el número de personas con las que comunicarse, como demuestran los resultados de uno de los estudios realizados bajo este convenio, en el que la media de contactos entre los y las jóvenes de Educación Secundaria es de 346.95. No hay grandes diferencias de género en el uso, pero sí en los contenidos de los mismos. Las chicas buscan, en el establecimiento de comunicación, reforzar vínculos sociales ya establecidos, mientras los chicos se inclinan hacia la búsqueda de oportunidades de hacer nuevos amigos y amigas y flirtear (Bringué y Sádaba, 2011; Subrahmanyam y Greenfield, 2008).

El acceso a redes sociales está en gran medida modificando la tendencia de uso de otros programas y funciones, igualmente digitales. Por ejemplo, el uso del mail es frecuente para la mitad de los no usuarios y usuarias de redes sociales y su utilización crece un 50% si se trata de usuarios y usuarias avanzados de redes sociales (Bringué y Sádaba, 2011). El uso del Messenger es el siguiente medio más utilizado en el ranking de la Generación Interactiva, si bien su uso está empezando a decrecer.

En esta función comunicativa destaca la variable identidad y el uso que se está haciendo de ella entre los y las jóvenes. El anonimato visual de la web permite tomar varias decisiones con respecto a la revelación de la propia identidad, de forma que el adolescente puede decidir revelar quién es mostrando sus datos, fotografías, etc., puede ocultarse deliberadamente o puede hacerse pasar por otra persona. Estudios como el de Cáceres, Ruíz San Román y Brändle (2011) nos muestran que, en casi seis de cada diez ocasiones, los y las jóvenes declaran que en ningún caso utilizan distintas identidades; sólo en uno de cada tres casos reconocen que alguna vez lo hacen; y resultan irrelevantes las respuestas a favor de hacerlo frecuentemente. Sin embargo, sí manifiestan que la gente con frecuencia o mucha frecuencia cambia su identidad, aunque atribuyen dichas conductas de manera menos contundente a sus amigos y amigas (Cáceres, Ruíz San Román, Brändle, 2011). La identidad en Internet puede construirse y reconstruirse de diferentes maneras sin que esto afecte a la vida diaria (Turkle, 1997).

2.2 Riesgos de la ciberconducta

Considerando que en general la ciberconducta y, particularmente, la convivencia que los jóvenes establecen en el escenario virtual de las redes sociales, proporciona sobre todo beneficios a la misma, la ciberconducta y la ciberconvivencia no están exentas de riesgos.

Si pensamos en la ciberconducta, muchos de los riesgos vienen derivados del uso inadecuado o excesivo del instrumento, a veces lejos de la supervisión por parte de los adultos. Además del uso solitario de los dispositivos digitales, está el aislamiento social y el posible perjuicio que el excesivo uso puede causar a la dedicación y al seguimiento de

las actividades escolares y en general al rendimiento académico (Machargo, Lujan, Izón, López y Martín, 2003).

Otros muchos posibles riesgos provienen de la propia comunicación que los jóvenes establecen en las redes sociales y, en general, en la activa comunicación que los mismos tienen entre sí por estas vías. No cabe duda pues, que pertenecer a una red social puede comportar riesgos. Una de las conductas que podrían denominarse de riesgo en este escenario es agregar a desconocidos a la lista de contactos de las redes sociales o del Messenger.

Todo contacto implica, o puede implicar, una posible relación y, en este punto, radica el posible riesgo, ya que las conversaciones pueden quedar registradas y, por tanto, ser utilizadas de forma deshonesta. Algo más complejo son las redes sociales, en las que los contactos pueden además saber toda la información que en ellas reflejemos sobre nosotros mismos. Esto supone una práctica más arriesgada que proporciona, a los potenciales contactos desconocidos, la posibilidad de participar de la intimidad más allá de lo que, en principio, el usuario y usuaria pudiera desear o esperar.

Sin embargo, aunque esta práctica puede traer consecuencias negativas, la necesidad o deseo de obtener popularidad entre los y las iguales, tiende a conducir a los y las adolescentes y jóvenes a aceptar las peticiones de amistad de desconocidos o a realizar peticiones de forma inconsciente (Bringué y Sádaba, 2011) incluso cuando, como se ha hecho referencia, son conocedores y conocedoras de la práctica de cambio de identidad. Este comportamiento está relacionado con la intensidad de uso de redes sociales, de forma que, casi el triple de los usuarios avanzados frente a los no usuarios, están de acuerdo con esta práctica. Las

diferencias por sexo respecto a este punto son inapreciables, aunque indican cierto comportamiento más aventurado de los chicos que de las chicas. La variable edad también está relacionada, habiendo encontrado que mientras mayor es el usuario, más dispuesto está a agregar a desconocidos (Bringué y Sádaba, 2011). Asimismo, señalar que el riesgo no sólo viene dado por el número de contactos que agregan o aceptan, sino por la forma en la que son entendidas la privacidad y la confidencialidad en la Red. Dinev, Xu y Smith (2009) concluyen a este respecto que la escasa vulnerabilidad percibida por los adolescentes y el falso control que se atribuyen, les lleva a revelar, en mayor o menor medida, cierta información personal.

Como se ha dicho, la frecuencia de la ciberconducta, básicamente destinada a compartir y comunicarse con los iguales, también puede convertirse en un riesgo si su presencia, en el amplio abanico de actividades y conductas de un/a adolescente o joven, se desvía en uno u otro sentido.

La ciberconducta viene en gran parte pre-determinada por la calidad de las relaciones interpersonales que los jóvenes viven; por la calidad de la convivencia familiar; por las facilidades de acceso a las plataformas digitales y en general a Internet, por la pericia en el uso de dichas plataformas y redes, por la sociabilidad general del/la joven y su iniciación en edades de fuerte connotación de la sociabilidad; y por la valoración de la vida de relación entre los y las iguales: amistades, actividades de ocio, nueva cultura y sub-culturas juveniles (música, comic, etc.). La combinación de todos estos factores dará lugar a unas tendencias de uso y calidad que presentan características reseñables. Por ejemplo, una buena calidad de relaciones sociales y unas débiles relaciones parentales se relacionan con un aumento de la frecuencia de uso de Internet. Por su parte, el número de ordenadores que hay en la casa guarda una relación lineal con la

frecuencia de uso de Internet, y el número de horas de conexión en la Educación Secundaria temprana es un predictor significativo de la frecuencia de uso de Internet en los últimos cursos de la ESO y Bachillerato (Willoughby, 2008). La frecuencia de uso de Internet también está relacionada con el rasgo de sociabilidad, de forma que los menores que deciden expresar su vida social a través de estos medios muestran un mayor acceso a Internet, desde más lugares y con mayor intensidad. Esto implica que el grado de uso de redes sociales es una variable relevante en el análisis de los riesgos de la ciberconducta (Bringué y Sádaba, 2011).

Pero quizás uno de los riesgos que más nos preocupan y a los que los y las adolescentes y jóvenes son particularmente vulnerables son los problemas, conflictos y a veces violencia que puede desencadenarse en las plataformas de comunicación e intercambio que los y las jóvenes encuentran en la Red, aspecto que se abordará más adelante.

Más allá del uso: la adicción a Internet

La investigación sobre adicciones y conductas adictivas ha incorporado en las últimas décadas una mirada hacia las llamadas adicciones "sin drogas" o "sin sustancias", en la que existe cierta controversia tanto en su denominación como adicción o trastorno, como en la delimitación de características definitorias. Se han considerado y propuesto varios tipos de adicciones sin drogas, conductas adictivas o abuso de determinados hábitos de conducta.

La perspectiva de la investigación en las adicciones sin sustancias considera que ciertas conductas supuestamente inocuas en

determinadas circunstancias, podrían ser observadas como adictivas o dependientes, interfiriendo gravemente en la vida cotidiana de las personas que las realizan (Echeburúa y Corral, 1994). El uso de Internet se ha convertido en una de estas conductas a pesar de los enormes beneficios, ya que, su abuso puede implicar riesgos.

La múltiple participación de los y las jóvenes en la Red, (el 98% de los y las jóvenes españolas de 11 a 20 años es usuario y usuaria de Internet según la Fundación Pfizer, 2009), dota de importancia a este tema de investigación, pese a la discrepancia en sus consideraciones. Sin embargo, existe cierto consenso hacia la observación de indicadores que muestran la existencia de un problema en el uso o hábitos de conducta relacionados con Internet como son: cambios drásticos en los hábitos de vida a fin de tener más tiempo para conectarse; disminución generalizada de la actividad física; descuido de la salud propia como consecuencia de la actividad en Internet; y privación o cambio en los patrones de sueño a fin de disponer de más tiempo en la red, entre otros (Griffiths, 2005).

De este modo, la conexión permanente o impulsiva, así como la disminución de tiempo para otras actividades importantes, tales como comer, dormir, estudiar o charlar con la familia, perfilan al adicto a Internet. A pesar de lo que se podría suponer, la importancia no recae tanto en el número de horas de conexión, como en el grado de interferencia en la vida cotidiana (Davis, 2001).

En este sentido, un elemento importante para afirmar que podría existir un problema relacionado con el uso de Internet es la existencia de un uso excesivo vinculado a la pérdida de control con los consecuentes síntomas de abstinencia que esto puede conllevar: ansiedad, depresión o irritabilidad.

En definitiva, la dependencia y modificación del propio estilo y hábitos de vida en relación a la conducta nociva conforma el punto de inflexión de la supuesta normalidad a la adicción. Esto significa que para delimitar conceptualmente la adicción a Internet, la clave sería la forma de relación que el sujeto establece con el uso de Internet y no tanto con el tipo específico de conducta que éste manifiesta (Alonso-Fernández, 1996; Echeburúa y Corral, 2009).

2.3 Ciberacoso: una forma de agresión que anida en las redessociales

Los usuarios y usuarias que a menudo revelan y comparten mucha información personal tienen un riesgo potencial de abuso por parte de personas con mala intención que se encuentran en Internet, acosadores, acosadoras e incluso por sus propios amigos/as, sufriendo lo que se denominaría ciberacoso–*cyberbullying* en su expresión inglesa– (Dinev, Xu y Smith, 2009).

El estudio de los problemas que alteran la convivencia escolar, y muy particularmente el estudio del acoso escolar se enfrenta, en la actualidad, al reto de comprender y ofrecer información relevante referida al efecto que sobre las relaciones interpersonales de los y las iguales tiene el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Se trata de un nuevo tópico de investigación que está generando una ingente cantidad de trabajos que analizan hasta qué punto la comunicación y, en general, las relaciones interpersonales son distintas cuando se utilizan, para ello, los nuevos medios tecnológicos a los que los y las jóvenes son particularmente proclives (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009).

El ciberacoso se define como una agresión intencional que se da repetidas veces usando formas electrónicas de contacto, por parte de un grupo o un individuo, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006) y presenta una serie de características propias que lo diferencian del acoso tradicional (Ortega y Mora Merchán, 2008; Smithet al., 2006), tales como: a) la agresión puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar, ya que los canales de comunicación siempre están abiertos; b) la agresión puede ser observada por una gran cantidad de espectadores y espectadoras, un número indefinido de veces; c) las víctimas pueden no llegar nunca a conocer a sus agresores o agresoras debido al anonimato que permiten los medios que éste utiliza; y d) es quizá más difícil de detectar por padres, madres y profesores.

La investigación comienza con el estudio pionero de Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) que detectó un 6% de víctimas a través de Internet. Las encuestas de la Institución Nacional de Salud –NCH– de Reino Unido (2002 y 2005) encontraron entre un 20% y un 25% de víctimas de abusos entre iguales a través de las nuevas tecnologías. Smith y colaboradores (2006) hallaron un 15,6% de chicos y chicas que afirmaron haber sufrido ciberagresiones una o dos veces y un 6,6%, alrededor de una vez a la semana o más. En EEUU los datos son alarmantes, con un 42% que se declaraba acosado/a a través de la red (Keith y Martin, 2005) y otros trabajos canadienses señalan un 25% de implicación en el fenómeno (Li, 2005; 2007).

Por nuestra parte, en un estudio previo (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008) encontramos que casi el 4% de los y las escolares estaban afectados de forma severa por este tipo de agresión injustificada y más de un 20% de forma moderada u ocasional, lo que

todavía es un nivel de presencia bajo en relación a otros países del entorno cultural próximo (Raskauskas y Stolz, 2007; Ybarra y Mitchel, 2004). Igual que en las formas directas de acoso, la variable sexo ofrece diferencia en cuanto a la implicación en ciberacoso. En este sentido las chicas son victimizadas en un mayor porcentaje que los chicos, tanto en el perfil moderado (1% chicos y 4,9% chicas) como en el severo (0,2% chicos y 1% chicas). Respecto a las vías, encontramos que es Internet la vía de ciberacoso más usada (25,5% de implicados frente al 8,4% que usan el móvil como vía de realizar la agresión).

En relación a las formas más habituales de ciberacoso, detectamos un 10,15% de acoso a través de programas de mensajería instantánea; un 4,6% a través de salas de chat; 4,3% vía SMS; 2,8% por e-mail; 2,7 % a través de llamadas; un 1,0% vía MMS y un 0,2% a través de páginas web. En definitiva, el ciberacoso está sustituyendo, en cierta medida, al acoso tradicional sin que ello signifique que es un problema totalmente distinto. Tenemos razones para afirmar (Ortega y Mora-Merchán, 2010; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009) que el ciberacoso es una forma más de acoso indirecto que tiene, sin embargo, consecuencias directas y crueles tanto en las víctimas como en los agresores y las agresoras.

2.4 Ciberconvivencia: un modelo de educación en ciudadanía

La organización escolar, la forma en que se distribuya el poder y la responsabilidad, la claridad y coherencia de las normas disciplinares y otros factores inciden en la forma en que se organiza la convivencia; y una buena convivencia es un factor de protección para el aprendizaje, el desarrollo y la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Una

convivencia que, según estamos exponiendo, ya no puede entenderse simplemente como un sistema de relaciones entre las personas presentes, sino como un sistema de relaciones presenciales y virtuales, como una ciberconvivencia.

A la escuela se va, en todos los sistemas educativos del mundo a aprender, a adquirir nuevas cuotas de comprensión de sí mismo, de los demás y del mundo en su complejidad. Pero esto hoy no pasa sólo por asistir físicamente al centro escolar, sino por pertenecer a una comunidad que se relaciona de forma directa y también indirecta mediante el uso de dispositivos digitales.

La escuela, como institución encargada de la socialización y la educación global de los niños/as y jóvenes, no debería permitir que los problemas de abuso, intimidación, falta de respeto, exclusión social y malos tratos estuvieran presentes en la convivencia, física y digital. En cualquiera de los sistemas en los que las relaciones interpersonales tienen presencia, los escolares han de observar las normas de comprensión del otro u otra, reciprocidad moral y respeto mutuo. Todo ello debe ser entendido como parte de la tarea educativa, es decir, como parte del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza que el profesorado está obligado a impartir, abordando el currículum escolar.

El proyecto DeSeCo Desarrollo y Selección de Competencias (Rychen y Salganik, 2003), impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), define las competencias básicas como aquéllas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos. Entre ellas, la convivencia aparece como uno de los

escenarios en los cuales es posible el desarrollo de competencias básicas para la vida en sociedad, la ciudadanía y el respeto mutuo. Hemos establecido pues, un conglomerado teórico de carácter dimensional que engloba todo el complejo mosaico de la convivencia escolar, tal y como se ha definido anteriormente, (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008) y que incluye los siguientes elementos:

a) La **calidad de las relaciones interpersonales** como una prioridad en la organización de todos los sistemas. Unas relaciones que los profesores y profesoras establecen con los escolares en base a la actividad de desarrollo del curriculum y el que los y las escolares establecen entre sí. Cada uno de ellos aporta a la convivencia un elemento sustancial que la configura como ecosistema social en el cual es posible el aprendizaje del alumnado y el desarrollo profesional de los agentes educativos. La construcción de la convivencia implica asumir la relevancia de la valoración que profesorado, alumnado y familias hacen del centro como tal y de las relaciones entre ellos o ellas, así como la actitud y la experiencia personal que expresan respecto al mismo, lo que exige considerar la subjetividad que entraña este tipo de valoraciones. Subjetividad que deberá estar en el núcleo de los aspectos psicológicos de todo proyecto de educación de la convivencia (Ortega y Del Rey, 2004).

b) El **proceso instruccional** que bien diseñado, busca y logra resultados concretos en términos de éxito en el aprendizaje. Hoy es un hecho que la cultura escolar ha ido evolucionando cada vez más hacia una concepción de la enseñanza como un proceso de construcción en el que el profesorado no sólo enseña, sino que también educa y orienta (Ortega y Del Rey, 2004), donde enseñanza y convivencia no pueden

ser considerados elementos independientes. Igualmente, el desarrollo del currículo, el perfil del/la docente, la naturaleza de las actividades que se proponen e incluso los propios objetivos instruccionales deben ser considerados parte de este complejo constructo que es la convivencia y que hay que aprender a de-construir, para analizar y reconstruir con el objeto de lograr que la vida en común en el centro y en las aulas sea pacífica y constructiva.

c) La **gestión de la disciplina democrática** con normas claras y en las que haya participado el alumnado y cuya ejecución sea, igualmente, transparente y comprensiva. La convivencia no es algo estático, sino que se va construyendo día a día, fruto de las interacciones entre las personas de la comunidad educativa y, especialmente, en función de cómo los adultos, principalmente los y las docentes, dan respuesta a la multitud de retos con los que se enfrentan diariamente. Así, la forma en la que el profesorado aborda los conflictos, la relevancia que se otorga al respeto de las normas comunes y compartidas y la naturaleza de las consecuencias de no cumplirlas para el alumnado, entre otras, deben incluirse a la hora de analizar la convivencia (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008). La vida de los centros y de las aulas está inundada de dificultades cotidianas pero también de posibilidades de comunicación, respeto mutuo y solidaridad. La prevención de la violencia escolar y el acoso tiene, en la atención a la gestión de la convivencia, uno de sus más importantes factores de protección. La formación del profesorado y su competencia para abordar la convivencia escolar es uno de los asuntos en los que conviene invertir.

d) La actuación sobre la vida relacional para **prevenir fenómenos de violencia**. Prevención, en primer lugar del problema que está más

presente en las aulas de nuestros centros: el acoso escolar. Pero también prevención en las nuevas formas que éste adquiere cuando, a partir de las nuevas pautas de comunicación y relaciones, emerge el fenómeno del cortejo. Prevención, además de toda forma de violencia directa e indirecta, es decir, utilizando la expresión que usan los jóvenes: violencia off-line y violencia on-line. Directa y mediada por los nuevos instrumentos de comunicación, por los nuevos dispositivos digitales que tan eficazmente utilizan los jóvenes.

Cuando incluimos en el análisis de la convivencia el fenómeno del cortejo juvenil y los procesos de comunicación y actividad digital, con el riesgo de que en cualquiera de ellos anide el pernicioso juego del dominio-sumisión, nos vemos abocados a una redefinición de la misma en términos de ciberconvivencia escolar y juvenil. Redefinición que sin embargo mantendrá el carácter ecológico del modelo propuesto.

Modelos de intervención en la convivencia escolar y juvenil

El viejo debate suscitado en relación a la orientación científico-disciplinar sobre la mejor vía de intervención en los conflictos sociales y de violencia escolar y juvenil en las últimas décadas del siglo XX concluyó con el informe solicitado por el Consejo de Europa (Vettemburg,1999) en el que se afirma que lo más idóneo es una aproximación global (*whole policy*) en la que todos los agentes, desde su propia posición de tales (administración pública, docentes, escolares, familias y otras entidades sociales) aportaran sus iniciativas para cambiar las cosas, cuando en las relaciones sociales se detecten conflictos o formas inaceptables de violencia.

Por nuestra parte, cuando en 1997 tuvimos que proponer un modelo educativo para la prevención de la violencia a la Administración Educativa de Andalucía, lo hicimos desde una aproximación ecológica, integrada y positiva, utilizando para ello el constructo convivencia que era ya un término con significado ampliamente conocido y utilizado por los y las docentes, las familias, y la sociedad en general. No muchas personas son conscientes de hasta qué punto es importante que las políticas educativas cuenten con la comprensión y la aceptación implícita y explícita de los agentes que van a aplicar dichas políticas, pero en el caso del trabajo por la mejora de la convivencia escolar, resultó importante que la intervención se basara en un concepto ampliamente reconocido, y cuyo significado era interpretado como una forma positiva de abordar el problema educativo que la violencia escolar evidenciaba.

El concepto convivencia es conocido por la totalidad de la población y la palabra es utilizada siempre en un sentido positivo. Es interesante reseñar que partieron de ella los padres de la constitución, cuando enunciaron la finalidad de la carta magna: *"La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la* ***convivencia democrática*** *dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social"* (Preámbulo de la Constitución española. *BOE: 29-12-1978).*

En los últimos años (Ortega, 2003; Ortega y Del Rey, 2003; 2004; Ortega, Del Rey y Elipe, 2009; Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008; Ortega et al., 1998; 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2005, entre otros) hemos tratado de clarificar los elementos estructurales y la naturaleza ecológica, positiva y funcional de la convivencia escolar y

juvenil, focalizando particularmente en el microsistema de relaciones horizontales o de los y las iguales, incluyendo en ellas el complejo e importante fenómeno del cortejo adolescente (Ortega y Sánchez, 2011) y el riesgo de que en él aniden fenómenos de abuso y malos tratos que se puedan explicar a partir del funcionamiento del esquema dominio-sumisión (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010).

Capítulo 3

Capítulo 3.-

Validación de instrumentos para la evaluación de las Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil

Capítulo 3.-

Validación de instrumentos para la evaluación de las Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil

Introducción

El **Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar y Juvenil** (www.uco.es/laecovi) viene realizando, en los últimos años, investigaciones sobre convivencia escolar y juvenil y analizando en profundidad los problemas que la perturban y la destruyen: desde el tradicionalmente investigado y conocido acoso entre compañeros, a las nuevas formas de exclusión social, intimidación y malos tratos que se producen con la mediación de las tecnologías de la comunicación y la información.

Validación

Las prácticas sociales y, entre ellas la práctica educativa, exigen que los agentes sociales y familiares, la administración y los servicios, estén seguros de que cuando intervienen lo hacen en los problemas que se desean prevenir o paliar. Por ello es tan importante que la investigación científica esté al servicio de la intervención social. Los instrumentos que se han validado permiten que cuando tratemos de prevenir o paliar fenómenos que perturban la convivencia escolar y juvenil lo hagamos con la seguridad de que actuamos dónde se necesita, que conozcamos el problema real y que nuestra actuación sea válida porque afrontamos el problema tal y como los jóvenes lo perciben. Es lo que aporta la validación de instrumentos de la batería NuDiCo.

Formas cibernéticas de un mismo problema que adquiere, en las redes sociales, matices en su presentación pero que tiene, como el maltrato directo, efectos perniciosos en las personas y en su convivencia. Por otro lado, desde hace unos años, venimos investigando cómo el problema del maltrato pasa de la red de iguales a las relaciones sentimentales que aparecen en los procesos de cortejo juvenil y la constitución de las primeras parejas amorosas. En lo que internacionalmente se llama el *dating,* también anida la agresividad injustificada y aparecen problemas de violencia interpersonal que son estudiados por el equipo de investigación, en parte, como la continuación del fenómeno del acoso y, en parte, como el origen de lo que más tarde se denomina violencia de género o violencia ligada a la vida de pareja.

Paralelamente, hemos ido proponiendo, y muchas veces experimentando y evaluando, programas preventivos y paliativos basados siempre en la mejora y la construcción de la convivencia. Desde el original *Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* (Ortega y col., 1998) realizado para la Administración Educativa de la Junta de Andalucía, el modelo *Educar la Convivencia para Prevenir la Violencia* (Ortega et al., 2000), *Construir la Convivencia* (Ortega y Del Rey, 2004) y *Disciplina y Gestión de la Convivencia* (Ortega et al., 2008) hasta el estado actual en el que estamos focalizando las ***Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil, Ciberconducta y Relaciones en la Red*** (Ortega, 2010), nuestros estudios han partido de detectar, analizar y comprender la convivencia y todo aquello que la deteriora, para proponer programas y modelos que la optimicen.

Este último proyecto modifica sustantivamente sus fundamentos porque ahora ya no se trata de atender sólo la red de iguales, sino a los iguales en la Red (léase Internet y todo dispositivo digital con el que es posible que las

personas se comuniquen y de los que los y las adolescentes y jóvenes son usuarios/as expertos/as). Las redes sociales han convertido a la convivencia escolar y juvenil en un nuevo sistema de relaciones que ya no tiene los límites espacio-temporales, el contacto directo o escenarios físicos. Ahora en la Red, los iguales se comunican, aprenden, se apoyan, se aman, tienen conflictos y, desgraciadamente, se agreden injustificadamente.

El nuevo proyecto sigue apuntando hacia la convivencia, escolar y juvenil, como punto de partida y finalidad educativa (*target*) para hacer el sistema de relaciones sociales más positivo al tiempo que un espacio desde el cual prevenir los posibles brotes de violencia interpersonal que adquieren otras formas, pero que no dejan de ser conductas de agresión injustificada (Ortega, 2010).

Desde nuestra perspectiva, la convivencia ha dejado de ser exclusivamente *off–line*, como suelen decir los y las jóvenes, y se ha convertido además en un sistema social online, pero sigue siendo la plataforma desde la cual abordar los problemas que la propia vida en común genera. La red de iguales sigue siendo el microsistema más relevante de todos los que componen las relaciones interpersonales en el marco de la convivencia escolar, pero en las edades de la adolescencia y primera juventud circula, además del compañerismo y la amistad, el amor y el desamor; pasiones que enriquecen la vida y el desarrollo del alumnado, pero que también lo complejizan y aportan riesgos.

El ciberacoso como la nueva cara del tradicional problema del acoso entre iguales y las formas de violencia que emergen en las incipientes relaciones de cortejo y pareja adolescente (*dating violence*), son algunos de los relevantes asuntos que hay que incorporar a la redefinición de la convivencia escolar y juvenil.

Esta segunda parte del informe está dedicada a la presentación de una batería de instrumentos que denominaremos con el acrónimo del proyecto, NuDiCo, para la valoración de la convivencia escolar en la actualidad, lo que implica incorporar también sus nuevas dimensiones. Así, se presenta la validación estadística de un conjunto de herramientas que se ha elaborado en base a los constructos que, a priori, hemos venido defendiendo como nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Estos instrumentos han sido validados para evaluar estas dimensiones, construyendo lo que denominaremos la **batería NuDiCo.**

Los instrumentos que componen esta batería son: 1. La Escala para la evaluación de la Convivencia Escolar Directa: *EsCoDir*; 2. La escala para la evaluación de la Calidad del Cortejo Adolescente: *EsCaCor*; 3. La Escala de evaluación de la Violencia en la Pareja Juvenil: *EsViPar*; 4. La escala de evaluación de la Calidad de la Ciberconducta: *EsCaCiber*; y 5. La escala para la evaluación de la prevalencia y formas de Ciberacoso: *Cyberbullying*.

Procedimiento, descripción de la muestra y análisis de los datos

El procedimiento seguido para la validación de todos y cada uno de los instrumentos ha sido el mismo. En una primera fase se realizaron Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) (método componentes principales, rotación Varimax) con el objetivo de explorar la distribución de los ítems en factores y su potencialidad para discriminar diferentes dimensiones del constructo. Estos factores fueron sometidos a análisis de fiabilidad con el objetivo de conocer su consistencia interna utilizando los índices Alpha de Cronbach. Los índices obtenidos para cada uno de los factores han sido, en la mayoría de los casos, iguales o superiores a 0.70, índices considerados aceptables (Neugarten y Havinghurst, 1987). El paquete estadístico utilizado ha sido el SPSS 18.

Tras encontrar una estructura factorial adecuada, se realizaron Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) utilizando el módulo AMOS 18 de SPSS. Los AFC son técnicas de ecuaciones estructurales que permiten testar si los datos se ajustan a un modelo de partida. El método utilizado ha sido el de máxima verosimilitud y, siguiendo las recomendaciones de Bentler (1990), se ha utilizado una combinación de varios índices para someter a contraste la idoneidad de los modelos propuestos. Éstos son:

a) X^2, que indica el parecido de las covarianzas observadas con aquellas que se encuentran en el modelo hipotético, pero es muy sensible al tamaño muestral, por lo que autores como Jöreskog y Sörbom (1993) recomiendan que se complete con $\chi 2$/d.f., de acuerdo con el cual los valores por debajo de 2 implican un muy buen ajuste del modelo y los menores de 5 son considerados aceptables (Hu y Bentler, 1999).

b) los índices incrementales (CFI, NFI y TLI), que comparan el modelo hipotetizado y el modelo nulo, y en los que se consideran aceptables valores superiores a .85, siendo lo ideal obtener valores superiores a .90 (Ntoumanis, 2001).

c) RMSEA y SRMR, que son índices de error y que deben ser inferiores a .07 y .08 respectivamente para ser considerados aceptables (Hu y Bentler, 1999).

d) GFI y AGFI, índices globales de ajuste, cuyos valores han de ser cercanos a 1 como indicativo de un buen ajuste (Jöreskog y Sörbom, 1993).

e) PGFI, que evalúa la complejidad del modelo hipotetizado, en el que se recomienda que los valores superen el, 60.

f) PCFI, que es un índice de ajuste de parsimonia y en el que, igualmente, valores similares o mayores de .60 se consideran aceptables.

La muestra, distinta para cada uno de los instrumentos que se han validado, está compuesta por escolares de centros educativos de la comunidad Andaluza. Concretamente, para el instrumento de Convivencia Escolar Directa (EsCoDir) han participado 4145 estudiantes. En cuanto al cortejo adolescente (EsCaCor y EsViPar) se ha contado con 469 participantes. Para validar el instrumento de calidad de la Ciberconducta (EsCaCiber), el estudio definitivo se ha realizado con un total de 607 estudiantes. La validación de la escala de la Prevalencia del Ciberacoso (Cyberbullying) ha contado con una muestra de 735 estudiantes de Educación Secundaria.

Expondremos, a partir de ahora, los constructos, dimensiones y factores que han resultado del proceso de validación de las Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. La batería NuDiCo.

3.1 Validación científica de un instrumento para la evaluación de la convivencia escolar directa

Durante los últimos años, el análisis de la convivencia ha dejado de ser de interés exclusivo de investigadores e investigadoras para ser compartido con administraciones públicas, en general, y centros educativos en particular. Prueba de ello es que en la actualidad cada centro escolar debe elaborar y desarrollar un proyecto de convivencia propio que parta de un análisis que refleje las debilidades y fortalezas en las que ser sustentado. Dicho análisis, cuando se sustenta en medidas y evaluaciones previas realizadas con rigor científico, permite que el proceso de intervención se apoye en evidencias objetivas y objetivables. Es un modelo de investigación e intervención social que se conoce como Prácticas basadas en la evidencia (EBP: *Evidence-Based Practice*, en su denominación inglesa). Por ello, es imprescindible ofrecer a los centros educativos un recurso que, al tiempo

que fácil y cómodo de usar, sea válido para esta compleja tarea que es la de mejorar la convivencia.

El instrumento de Convivencia Escolar Directa (EsCoDir) que presentamos ha sido depurado y validado en una muestra representativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía de 4145 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (47% chicas) procedentes de catorce centros educativos de las ocho provincias, siendo la distribución por curso similar (28,7% primero, 26% segundo, 24,7% tercero y 20,69% de cuarto). La edad media fue de 14,3 años.

Es sabido que la convivencia escolar ha sido, y es, analizada desde diferentes perspectivas que enfatizan distintos aspectos de este complejo fenómeno educativo. Por ello, el proceso de elaboración del instrumento de convivencia directa ha partido de un gran conjunto de ítems que abordaban cuatro grandes dimensiones: Calidad de las relaciones interpersonales; Proceso instruccional; Gestión de la disciplina y conflictividad; Violencia Interpersonal (ver figura 1).

Figura 1: Dimensiones teóricas a priori de la convivencia escolar directa

Las dimensiones de la convivencia escolar directa

Tras los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios –AFE y AFC–, se ha obtenido un instrumento de treinta y siete ítems (ver tabla 2) que hacen referencia a seis dimensiones:

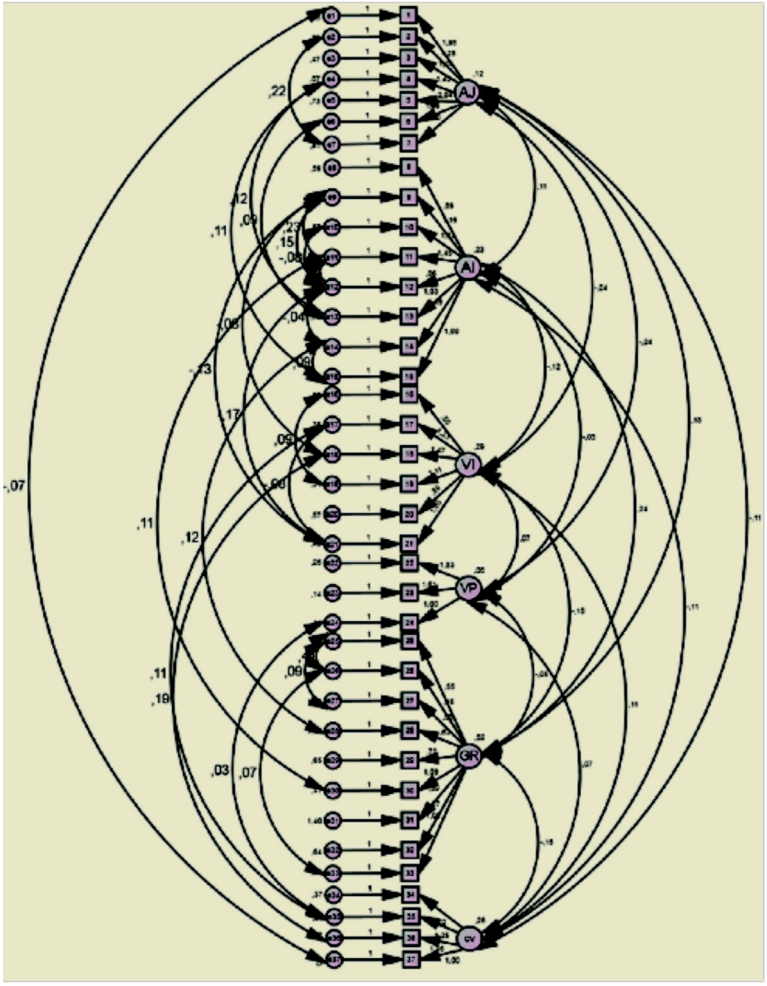
- Gestión de la red interpersonal (9 ítems): valoración de las iniciativas, actitudes y comportamientos del profesorado y la participación de las familias como indicadores de la actividad de la comunidad educativa para la promoción de la vida social del centro.
- Ajuste a la disciplina democrática (7 ítems): análisis del comportamiento del alumnado respecto a las normas básicas de convivencia y del conocimiento que éste tiene de las mismas.
- Ajuste social entre iguales (8 ítems): estudio de indicadores del alumnado respecto a sus actitudes y comportamientos en las relaciones simétricas que mantiene como la amistad, cooperación, asertividad y aceptación.
- Victimización de iguales (6 ítems): experiencias de sufrir agresiones verbales, físicas, psicológicas, exclusión social e incluso sentimiento de inseguridad.
- Comportamiento violento (4 ítems): agresiones verbales, físicas, psicológicas y de exclusión social.
- Victimización por profesorado (3 ítems): percepción de sufrir agresiones procedentes del profesorado ya sean éstas físicas, psicológicas y/o verbales.

Los resultados del análisis de validación del modelo informan que los niveles de ajuste (ver tabla 1 y figura 2) y consistencia interna son adecuados (ver figura 3), lo que demuestra la idoneidad del modelo testado y de los ítems utilizados para evaluar la convivencia escolar. La correspondencia entre dimensiones e ítems se encuentra detallada en la tabla 2.

Tabla 1[1]: Índices de ajuste de Convivencia escolar directa

X^2	Df	x2/df	P	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PCFI
3144,839	590	5,3	0,000	,040	,042	,939	,928	,788	,924	,818

Figura 2: Estructura factorial del constructo convivencia escolar directa



[1] Unos índices menores de 0,05 pero aceptables hasta 0,08 para el RMSEA, menores de 0,05 para el RMR, mayores de 0,85-0,90 para el CFI, mayores de 0,90 para el GFI y el AGFI, valores cercanos a 0,95 para el TLI, valores menores de 2 pero aceptables hasta 5 para la razón CMIN/DF, valores lo más pequeños posibles para el ECVI, y mayores de 0,50 para el PCFI.

Figura 3: Dimensiones empíricas del instrumento para evaluar la Convivencia escolar directa

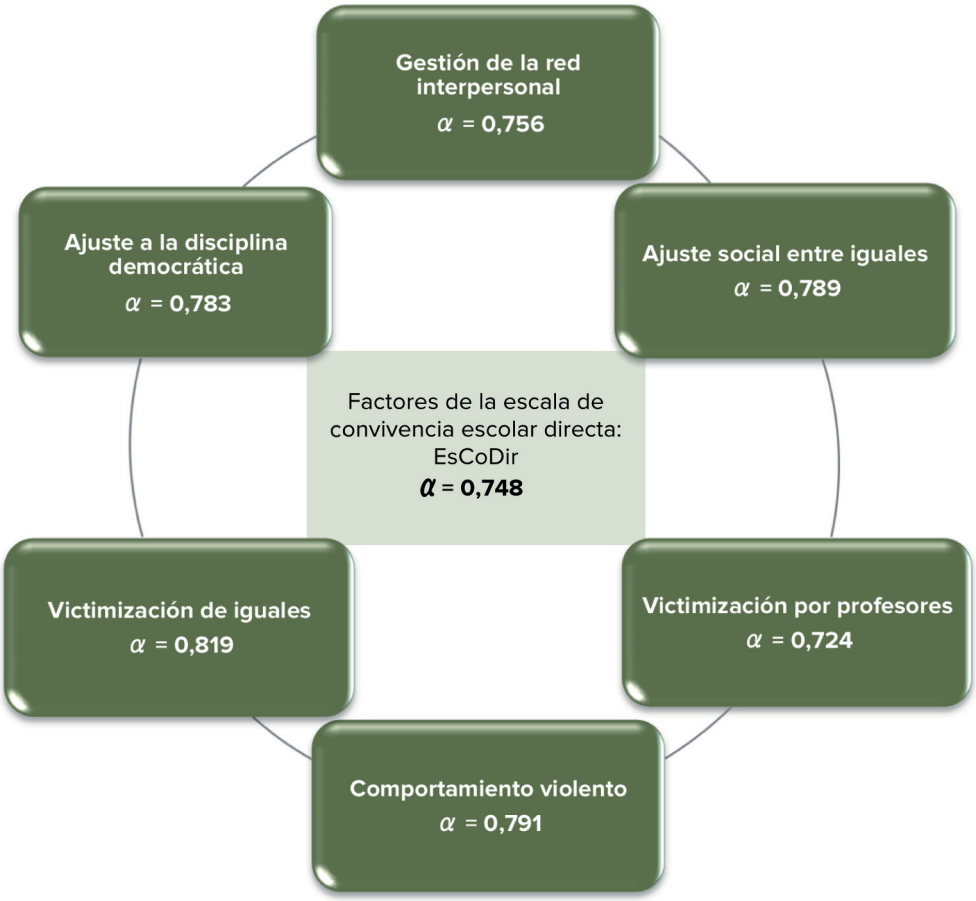


Tabla 2: Dimensiones e Ítems del instrumento que evalúa la Convivencia escolar directa

Gestión de la red interpersonal	13. Se realizan actividades extraescolares 1. Los profesores nos ponen a trabajar en grupo 9. Trabajamos en grupo 29. Los profesores nos ayudan a resolver nuestros problemas 5. Valoran mi trabajo y me animan a mejorar 12. Los alumnos participamos en decidir las normas 7. Mis profesores me ayudan cuando lo necesito 8. Mis padres se llevan bien con mis profesores 30. Mi familia participa en las actividades del centro
Ajuste a la disciplina democrática	18. Tengo claro lo que pasará si no cumplo una norma 11. Cumplo las normas 6. Aprendo 2. Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta 22. Pido la palabra y espero turno para hablar 20. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos 16. Se las cosas que están permitidas
Ajuste social entre iguales	17. Los alumnos nos llevamos bien 10. Mis compañeros se interesan por mi 19. Me gusta trabajar en grupo 24. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito 34. Siento que tengo amigos 14. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás 23. Me uno a las actividades que realizan los demás 33. Ayudo a mis compañeros en lo que necesitan
Victimización de iguales	25. He tenido miedo de venir a la escuela 31. Algún compañero me ha golpeado 37. Algún compañero me ha insultado 28. Me he sentido amenazado 4. Me han robado 35. Me he sentido excluido
Comportamiento violento	26. He amenazado o metido miedo a otra persona 32. He insultado a algún compañero 15. He golpeado a algún compañero 21. He excluido a algún compañero
Victimización por profesorado	3. Algún maestro me ha golpeado 36. Algún maestro me ha amenazado o me ha metido miedo 27. Algún maestro me ha insultado

Del Rey, Ortega y Raya, 2011

3.2 Validación científica de instrumentos de análisis de la calidad del cortejo adolescente

Durante los años adolescentes, y en paralelo a la maduración biológica, se produce un cambio cualitativo en el mundo social de chicos y chicas. Los grupos pasan de ser fundamentalmente unisexuales a mayoritariamente mixtos, y es en estos grupos en los que se gestan y desarrollan nuevas relaciones interpersonales. Chicos y chicas comienzan a sentirse atraídos por sus iguales y despliegan una serie de comportamientos y actitudes que reflejan el interés y el deseo sexual hacia los demás.

Cuando el cortejo es recíproco, se salda con el inicio de las primeras relaciones sentimentales, primeras parejas que se convertirán en un contexto de aprendizaje y desarrollo muy relevante, pues será en estas parejas donde los y las adolescentes aprendan a gestionar y modular su vida erótico-sentimental. Prueba de la importancia que para los y las adolescentes tiene esta nueva dimensión de su vida social la encontramos en que a la edad de 16-17 años, el 75% de los y las jóvenes ya ha tenido alguna experiencia sentimental (Ortega y Sánchez, 2011). Sin embargo, en estas primeras relaciones sentimentales también pueden originarse comportamientos y actitudes violentas que contaminan este contexto de relación. La investigación nacional e internacional nos ha presentado un fenómeno que se encuentra más extendido entre los y las jóvenes de lo que en principio cabría esperar, influyendo de forma directa en la vida social y psicológica de los y las adolescentes.

Las dimensiones de la calidad de las relaciones sentimentales adolescentes

El análisis de la estructura factorial se ha realizado sobre una muestra de 469 participantes (47,2% de chicas) con estudiantes de la ESO (71,7%), Bachillerato (24,1%) y Ciclos formativos (3,8%) de la comunidad autónoma de Andalucía. La edad media fue de 15,27.

El análisis de la estructura factorial para la validación del modelo (ver tabla 3) nos ha permitido confirmar tres dimensiones que analizan la calidad de las relaciones sentimentales adolescentes, esto es:

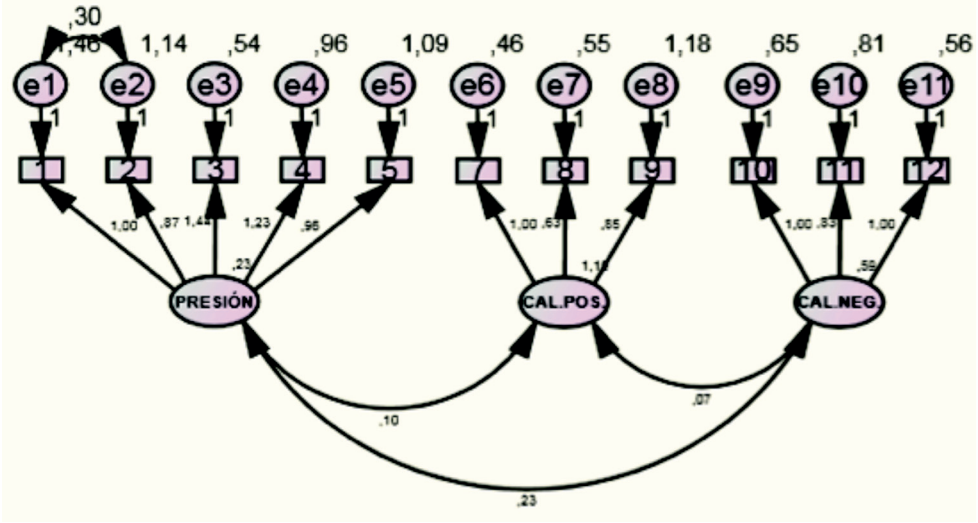
- Calidad **positiva** (3 ítems): explora la intimidad, la satisfacción con la relación de pareja y la percepción de estabilidad y expectativas de futuro en la relación.
- Calidad **negativa** (3 ítems): estudia la presencia de malentendidos y conflictos dentro de la pareja.
- Presión y **control** (5 ítems): analiza comportamientos que expresan dominio y control por parte de uno o los dos miembros de la pareja adolescente.

Los resultados del análisis de validación del modelo informan que los niveles de ajuste (ver tabla 3 y figura 4) y consistencia interna son adecuados (ver figura 5), lo que demuestra la idoneidad del modelo testado y de los ítems utilizados para evaluar la calidad del cortejo en las parejas sentimentales adolescentes y juveniles. La correspondencia entre dimensiones e ítems se encuentra detallada en la tabla 4.

Tabla 3 [2]. Índices de ajuste de calidad positiva, calidad negativa y presión

X^2	Df	x2/df	P	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PNFI
133.275	40	3,32	,000	,073	,099	,949	,916	,575	,904	,657

Figura 4: Estructura factorial del constructo de calidad del cortejo en las parejas adolescentes y juveniles



[2] Unos índices menores de 0,05 pero aceptables hasta 0,08 para el RMSEA, menores de 0,05 para el RMR, mayores de 0,85-0,90 para el CFI, mayores de 0,90 para el GFI y el AGFI, valores cercanos a 0,95 para el TLI, valores menores de 2 pero aceptables hasta 5 para la razón CMIN/DF, valores lo más pequeños posibles para el ECVI, y mayores de 0,50 para el PCFI

Figura 5: Dimensiones de la calidad de las relaciones sentimentales

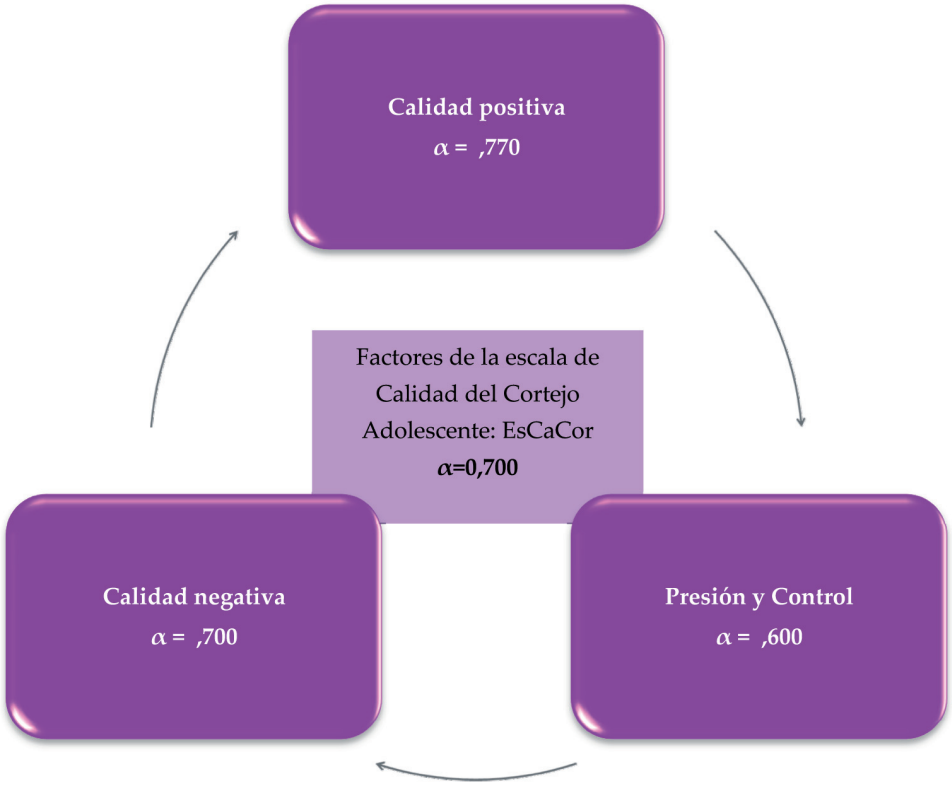


Tabla 4: Dimensiones e ítems de la calidad de las relaciones sentimentales

CALIDAD POSITIVA	CALIDAD NEGATIVA	PRESIÓN Y CONTROL
1. Comparto mis sentimientos más íntimos con mi pareja	4. Me enfado e irrito con mi pareja	7. He hecho cosas por debajo de mis posibilidades para agradar a mi pareja
2. Bromeo y me lo paso muy bien con mi pareja	5. Me molesta el comportamiento de mi pareja	8. He dejado de lado mis tareas académicas por agradar a mi pareja
3. Estoy seguro/a de que esta relación continuará en el futuro	6. Mi pareja y yo discutimos por cualquier cosa	9. Cuando estás con tu pareja, ¿Cuántas veces intentas decirle lo que tiene que hacer?
		10. Cuando estás con tu pareja, ¿Cuántas veces le orientas en algunas cosas, por ejemplo, en la ropa que se debería poner?
		11. ¿Cuántas veces te has enfadado o mostrado incómodo/a cuando has salido con los amigos de tu pareja?

Ortega y Sánchez, 2011

3.3 Validación científica de un instrumento para la evaluación de la violencia en la pareja juvenil

Los posibles comportamientos y actitudes violentas que en la pareja juvenil puedan originarse se han evaluado a partir de la consideración de las siguientes dimensiones: calidad de las relaciones sentimentales, violencia psicológico/relacional, violencia física y violencia sexual en el seno de la pareja.

El análisis de la estructura factorial se ha realizado sobre una muestra de 469 participantes (47,2% de chicas) con estudiantes de la ESO (71,7%), Bachillerato (24,1%) y Ciclos formativos (3,8%) de la comunidad autónoma de Andalucía. La edad media fue de 15,27.

Los análisis estadísticos realizados nos han permitido afirmar que estas conductas se agrupan en tres grandes factores:

- Violencia **psicológica-relacional** (4 ítems): analiza la presencia de insultos, amenazas y/o rumores ejercidos y recibidos.
- Violencia **física** (4 ítems): indaga en la presencia de conductas como empujar, escupir o abofetear.
- Violencia **sexual** (7 ítems): incluye comportamientos que van desde insultos de naturaleza sexual, mostrar imágenes o vídeos hasta intentos de agresión sexual, tocamientos no deseados y coerción sexual.

Los análisis se han realizado considerando el comportamiento agresivo y la victimización de forma separada, y también se ha controlado el efecto del sexo de los y las participantes. Se han testado, por tanto, ocho modelos, considerando que la violencia sexual se ha analizado de forma separada de las formas psicológico/relacionales y físicas.

En todos los modelos testados los índices obtenidos nos permiten concluir que los factores considerados se ajustan bien a los datos (ver tabla 5 y 6, figura 6 y 7) si bien, es de destacar que el modelo de agresión sexual femenina cuenta con un ítem menos, en concreto el ítem "hacer comentarios guarros u ofensivos" dada su baja frecuencia entre las chicas. Los niveles de consistencia interna son adecuados (ver figura 8 y 9), lo que demuestra la idoneidad del modelo testado y de los ítems utilizados para evaluar la presencia de violencia en las relaciones sentimentales de adolescentes y jóvenes. La correspondencia entre dimensiones e ítems se encuentra detallada en la tabla 7.

Tabla 5. Índices de ajuste de los modelos de violencia física y psicológico/relacional para chicos y chicas y para agresión y victimización.

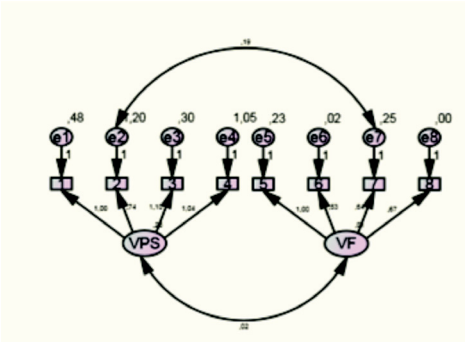
	X^2	Df	x2/df	P	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PCFI
MODELO 1 Chicas/Agr.	18,579	18	1,032	,418	,013	,039	,978	,957	,489	,996	,640
MODELO 2 Chicas/Vict.	28,389	18	1,577	,056	,053	,030	,967	,934	,483	,984	,632
MODELO 3 Chicas/Agr.	35,780	18	1,988	,008	,067	,042	,963	,926	,481	,979	,629
MODELO 4 Chicas/Vict.	46,910	19	2,469	,000	,081	,027	,952	,909	,502	,944	,641

Tabla 6. Índices de ajuste de los modelos de violencia sexual para agresión y victimización.

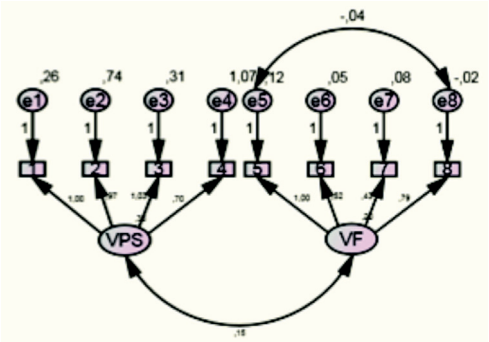
	X^2	Df	x2/df	P	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PCFI
MODELO 1 (unidimensional) Chicos/Vict.	18,579	18	1,032	,418	,013	,039	,978	,957	,489	,996	,640
MODELO 1 (unidimensional) Chicos/Agr.	28,389	18	1,577	,056	,053	,030	,967	,934	,483	,984	,632
MODELO 1 (unidimensional) Chicos/Vict.	35,780	18	1,988	,008	,067	,042	,963	,926	,481	,979	,629
MODELO 1 (unidimensional) Chicos/Agr.	46,910	19	2,469	,000	,081	,027	,952	,909	,502	,944	,641

Figura 6. Estructuras factoriales de los modelos de violencia psicológico/relacional y violencia física en las relaciones de pareja.

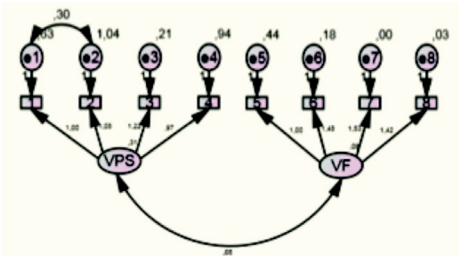
MODELO 1



MODELO 2



MODELO 3



MODELO 4

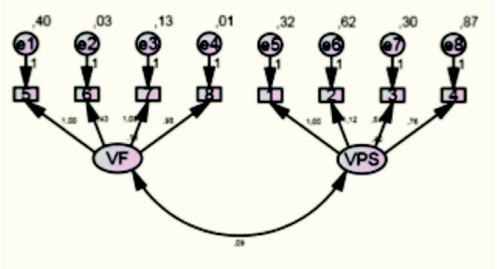
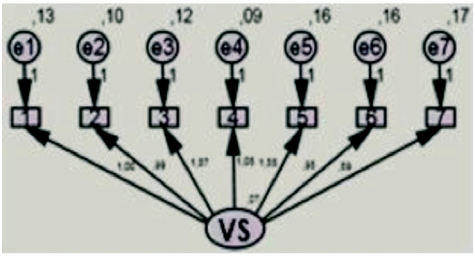
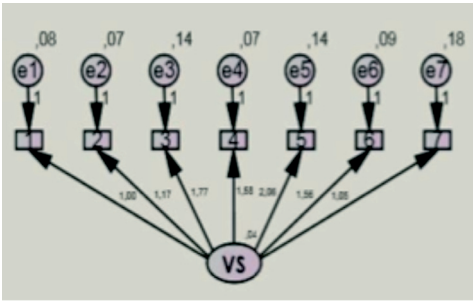


Figura 7. Estructuras factoriales de los modelos de violencia sexual en las relaciones de pareja.

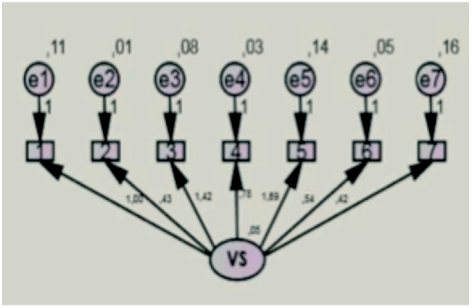
MODELO 1



MODELO 2



MODELO 3



MODELO 4

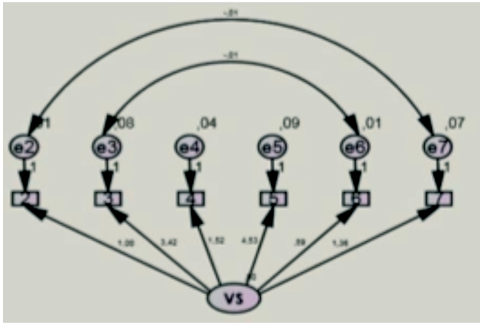


Figura 8. Dimensiones del comportamiento violento psicológico/relacional y físico (agresión y victimización) en las parejas juveniles.

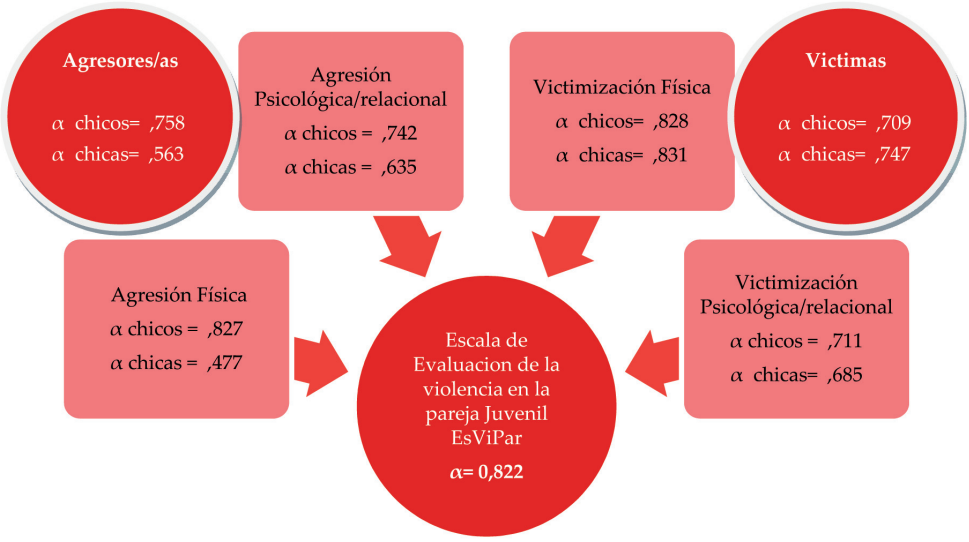


Figura 9. Dimensiones del comportamiento violento sexual (agresión y victimización) en las parejas juveniles.

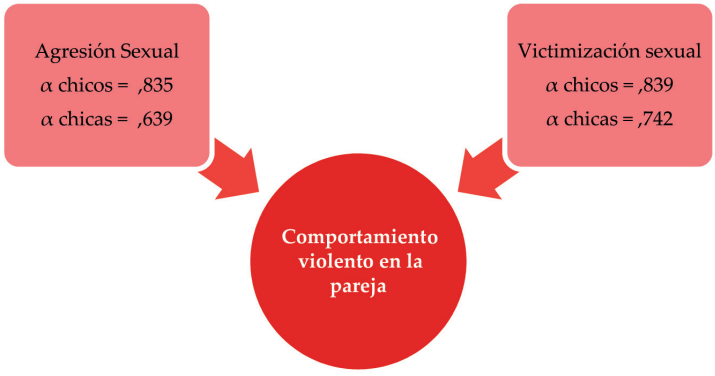


Tabla 7: Dimensiones e ítems de la violencia en las parejas juveniles.

VIOLENCIA DIRIGIDA	VIOLENCIA PSICOLÓGICO/RELACIONAL	VIOLENCIA FÍSICA
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	1.- Amenazar con dejar la relación si no atiende a tus peticiones	5.- Agarrar, torcerle el brazo
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	2.- Irte durante una discusión	6.- Escupirle
De él/ella a ti vs Tu a él/ella	3.- Criticar, insultar, meterte con él/ella	7.- Abofetearle
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	4.- Dejar de hablarle durante un tiempo	8.- Empujarle, tirarle al suelo
VIOLENCIA DIRIGIDA	**VIOLENCIA SEXUAL**	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	9.- Hacer comentarios guarros, ofensivos *	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	10.- Mostrar imágenes guarras, obscenas	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	11.- Decir cosas sobre su comportamiento sexual	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	12.- Escribir mensajes sexuales ofensivos	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	13.- Tirar de la ropa con intenciones sexuales	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	14.- Forzarle a tener relaciones sexuales	
De él/ella a ti vs Tú a él/ella	15.- Obligado a besarte	

**Item no presente en el modelo de agresión sexual chicas*Sánchez y Ortega, 2011.

3.4 Validación científica de un instrumento de evaluación de calidad de la Ciberconducta

Para analizar la ciberconducta entre los y las jóvenes desarrollamos un instrumento *ad-hoc* que, por un lado, recogiese las particularidades y características de la **conducta cibernética** y, por otro, nos permitiese agruparlas en dimensiones paralelas a las obtenidas para la convivencia escolar. Con esta doble finalidad se construyó un instrumento compuesto inicialmente por 91 ítems que se aplicó a una muestra piloto de 229 estudiantes de Educación Secundaria y universitarios (59,4% chicas) pertenecientes a 1º de ESO (35,8%), 3º de ESO (22,3%) y 1º de magisterio (41,9%).

En este primer estudio, los análisis del comportamiento de cada uno de los ítems, los AFE y AFC realizados, nos permitieron depurar el instrumento hasta reducirlo a 39 ítems que se distribuyen en seis dimensiones. Los índices de ajuste del modelo y de consistencia interna de cada una de las dimensiones eran aceptables y sirvieron de base para la elaboración del instrumento definitivo (ver tabla 8).

Tabla 8[3]: Índices de ajuste del modelo de ciberconducta en el pilotaje.

X^2	Df	x2/df	p	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PCFI
1005,831	751	1,4	,000	,039	,129	,829	,804	,723	,930	,852

[3] Unos índices menores de 0,05 pero aceptables hasta 0,08 para el RMSEA, menores de 0,05 para el RMR, mayores de 0,85-0,90 para el CFI, mayores de 0,90 para el GFI y el AGFI, valores cercanos a 0,95 para el TLI, valores menores de 2 pero aceptables hasta 5 para la razón CMIN/DF, valores lo más pequeños posibles para el ECVI, y mayores de 0,50 para el PCFI.

Por ello, posteriormente, se realizaron las modificaciones pertinentes para su mejora y validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Post Obligatoria, siendo la inclusión de ítems relacionados con la supervisión familiar una de las principales transformaciones.

La muestra con la que se ha realizado el estudio definitivo ha contado con un total de 607 estudiantes (47,6% chicas) pertenecientes a 1º de ESO (12,7%), 2º de ESO (15,5%), 3º de ESO (21,2%), 4º de ESO (29,1%), 1º de Bachillerato (11,9%), 2º de Bachillerato (7,1%) y Ciclos Formativos (2,5%).

De los procesos de depuración del modelo y análisis del comportamiento de cada uno de los ítems, los AFE y AFC realizados resultó un modelo de siete dimensiones, repartidas en 30 ítems:

- Relaciones en redes sociales (5 ítems): analiza la actividad social del alumnado en Internet y las redes sociales mediante indicadores como la actualización, las visitas a los perfiles de los amigos, los contactos, las relaciones con los amigos, etc.
- Uso Responsable (4 ítems): valoración del respeto y cumplimiento de las normas y convenciones sociales propias de la vida en Red como solicitar permiso para usar información personal de otros, saber cómo denunciar una agresión en Red, responder a las agresiones de forma clamada, etc.
- Uso seguro de Internet (5 ítems): análisis del uso de recursos de protección y seguridad que ofrecen los ordenadores y las redes sociales como los antivirus y de conductas de protección sobre la información personal y privada.

- Dependencia (4 ítems): reconocimiento de malestar por la limitación del uso de Internet, interés por estar permanentemente conectado, etc.
- Ciberdating (4 ítems): indicadores de la actividad de la pareja mediante las TICs y reacciones ante las discusiones como la desconexión, etc.
- Tutorización digital docente (4 ítems): reconocimiento de la actividad docente en las redes sociales, control docente del uso del alumnado, ayuda para el uso y ayuda para la resolución de problemas.
- Supervisión familiar (4 ítems): indagación en el control y ayuda familiar en las actividades en redes sociales que la familia realiza con sus hijos e hijas.

Los resultados del análisis de validación del modelo informan que los niveles de ajuste (ver tabla 9 y figura 10) y consistencia interna son adecuados (ver figura 11), lo que demuestra la idoneidad del modelo testado y de los ítems utilizados para evaluar la ciberconducta. La correspondencia entre dimensiones e ítems se encuentra detallada en la tabla 10.

Tabla 9[4]: Índices de ajuste del modelo de ciberconducta.

X^2	Df	x2/df	p	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PCFI
796,798	382	1,4	,000	,042	,103	,918	,900	,754	,913	,802

[4]Unos índices menores de 0,05 pero aceptables hasta 0,08 para el RMSEA, menores de 0,05 para el RMR, mayores de 0,85-0,90 para el CFI, mayores de 0,90 para el GFI y el AGFI, valores cercanos a 0,95 para el TLI, valores menores de 2 pero aceptables hasta 5 para la razón CMIN/DF, valores lo más pequeños posibles para el ECVI, y mayores de 0,50 para el PCFI.

Figura 10. Estructura factorial del modelo ciberconducta.

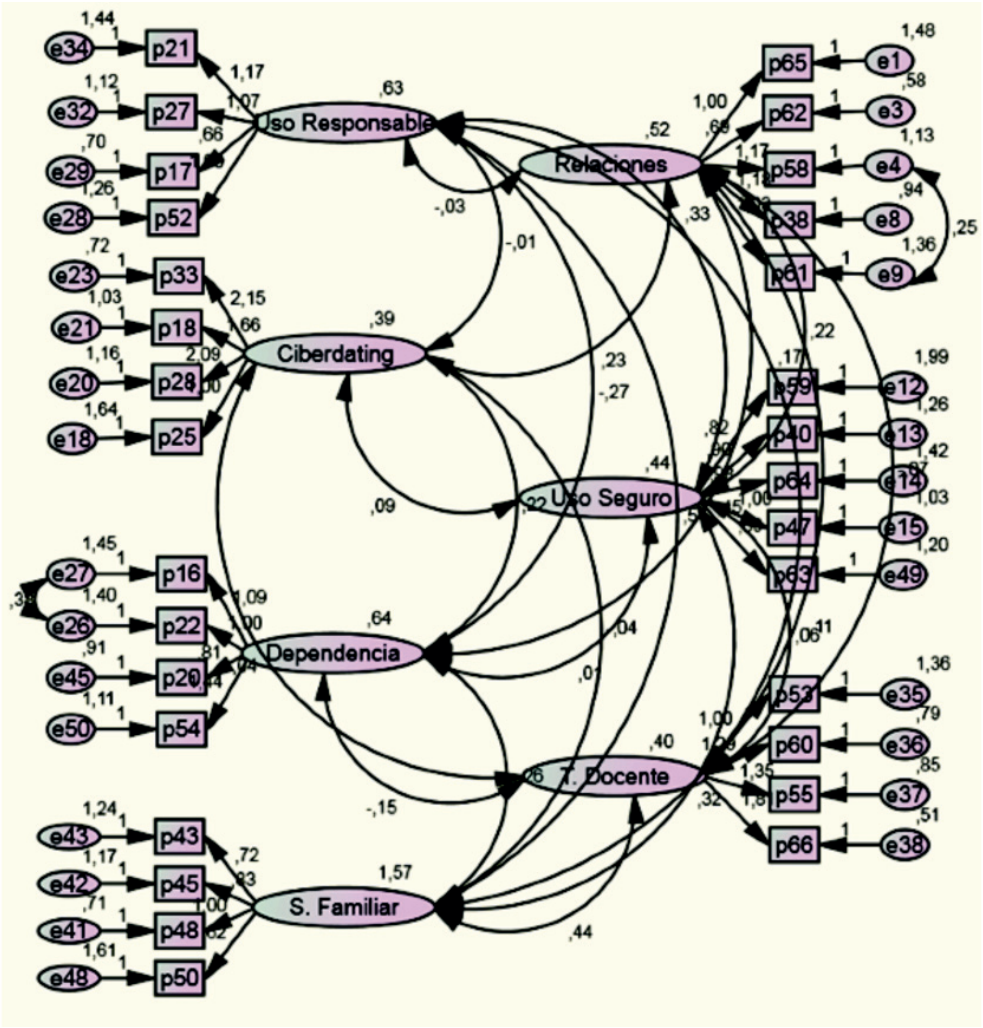


Figura 11. Dimensiones de la ciberconducta.

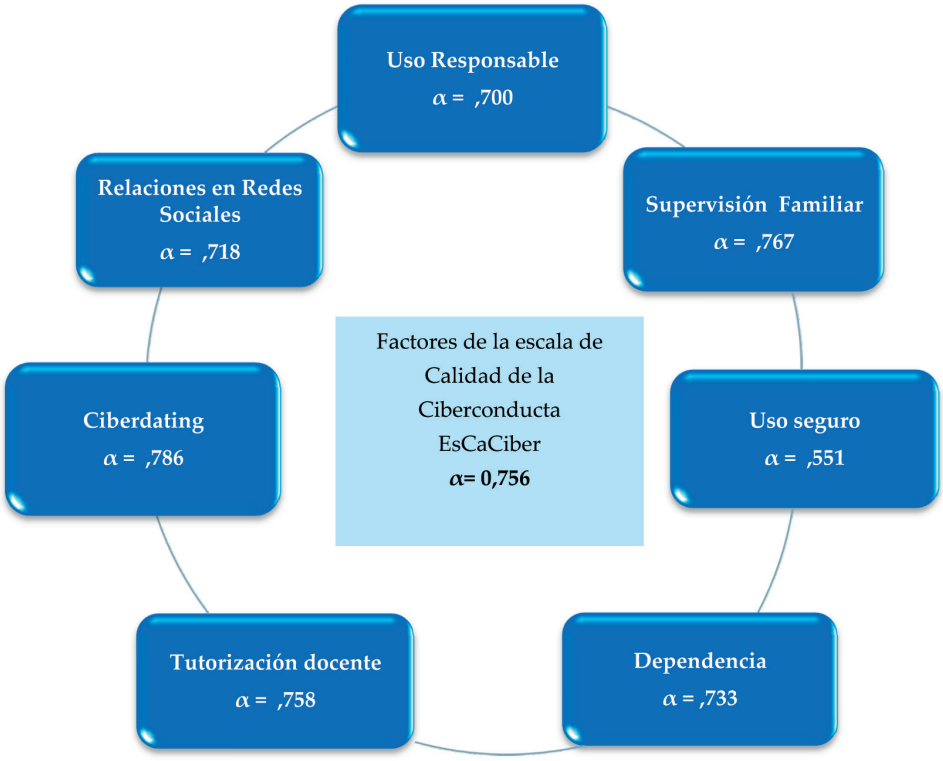


Tabla 10: Dimensiones e ítems de ciberconducta.

Uso Responsable	1. Cuando publico algo de una persona (fotos, videos, nombres), le pido permiso 2. Antes de comentar o criticar sobre alguien pienso en el daño que puedo hacerle 3. Me dirijo a los demás con respeto 29. Si me siento agredido, trato de responder de forma calmada y no violenta
Relaciones en redes sociales	16. Actualizo el perfil de mi red social 27. Visito todos los días los perfiles de mis amigos para ver sus novedades 23. Subo a las redes sociales fotografías de mis amigos 8. Subo fotos mías para que mis contactos sepan cómo estoy y lo que hago 20. Utilizo las redes sociales para hablar con mis amigos
Tutorización digital docente	4. Mis profesores nos ayudan a hacer un uso adecuado de las redes sociales 11. Mis profesores nos ayudan a resolver problemas que se generan en las redes sociales 25. Mis profesores controlan el uso que hacemos de las nuevas tecnologías 13. Mis profesores hacen actividades para que usemos las nuevas tecnologías
Supervisión familiar	5. Mis padres me ayudan a hacer un uso adecuado de las redes sociales 15. Mis padres controlan el uso que hago de las nuevas tecnologías 18. Hago cosas con mis padres en Internet (búsqueda de información, jugar, visitar perfiles, ...) 17. Mis padres me ayudan a resolver problemas que me suceden en las redes sociales
Dependencia	14. Cuando no puedo utilizar Internet me aburro 19. Dejo las cosas sin hacer por conectarme a las redes sociales 9. Me enfado cuando no puedo usar Internet 24. Necesito ver mi perfil todos los días
Ciberdating	22. Hablo con mi pareja a través de las redes sociales 7. Cuando estoy enfadado con mi pareja me desconecto o no le contesto 26. Mi pareja está agregada a todas mis redes sociales 12. Estoy en permanente contacto con mi pareja para sentirme apoyado
Uso Seguro	21. No acepto todas las solicitudes de amistad o invitaciones que me llegan 6. Mi perfil está abierto solo para mis amigos 28. Visito solo el perfil de gente que conozco 10. Utilizo la seguridad que existe en las redes sociales 30. Utilizo un buen antivirus para proteger mi ordenador

Del Rey, Sánchez, Ortega y Casas, 2011.

3.5 Validación científica de un instrumento para la evaluación del Ciberacoso: Cyberbullying

Como hemos visto en la primera parte de este informe, uno de los nuevos problemas que están afectando a la convivencia escolar se refiere a una forma específica de maltrato entre escolares o *bullying* que es aquella en la que se utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación como escenarios o vías de las agresiones entre iguales. Así, se ha considerado relevante validar un instrumento que evalúe su prevalencia en los centros educativos.

Para ello se ha utilizado una muestra de 735 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (67,3% chicas) procedentes de tres centros educativos de la ciudad de Córdoba uno concertado y dos públicos. Los cursos de primer ciclo más representados (34,6% 1º de ESO y 36,4% 2º de ESO) que los del segundo (18.5% 3º de ESO y 9.9% de 4º de ESO).

El instrumento para evaluar la prevalencia y tipos de ciberacoso que aquí se presenta ha sido diseñado en el seno del proyecto europeo **Daphne III** titulado: *Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European Countries* (JLS/2008/CFP/D AP/2008-1) en el que participan, además del equipo español liderado por la profesora Ortega, grupos de investigación pertenecientes a cinco países (Italia, Alemania, Grecia, Inglaterra y Polonia). La referencia para su diseño han sido las investigaciones pioneras realizadas por la comunidad científica sobre este fenómeno emergente y en continuo cambio. Así, el cuestionario se compone de veinticuatro ítems: doce miden la ciber-agresión y doce miden la ciber-victimización analizadas ambas teniendo en cuenta las tradicionales formas de agresión verbal, psicológica y de exclusión social e incorporando las específicas del medio como son la suplantación de

la identidad, subida y/o retoque de vídeos e imágenes comprometidas, agresiones en los juegos on-line, etc.

Los resultados del análisis de validación del modelo informan que los niveles de ajuste (ver tabla 11 y figura 12) y consistencia interna son adecuados (ver figura 13), lo que demuestra la idoneidad del modelo testado y de los ítems utilizados para evaluar el ciberacoso. La correspondencia entre dimensiones e ítems se encuentra detallada en la tabla 12.

Tabla 11. Índices de ajuste de ciberacoso.

X^2	df	x2/df	p	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	PGFI	CFI	PCFI
823,847	206	4	,000	,064	,011	,916	,877	,629	,935	,698

Figura 12. Estructura factorial ciberacoso.

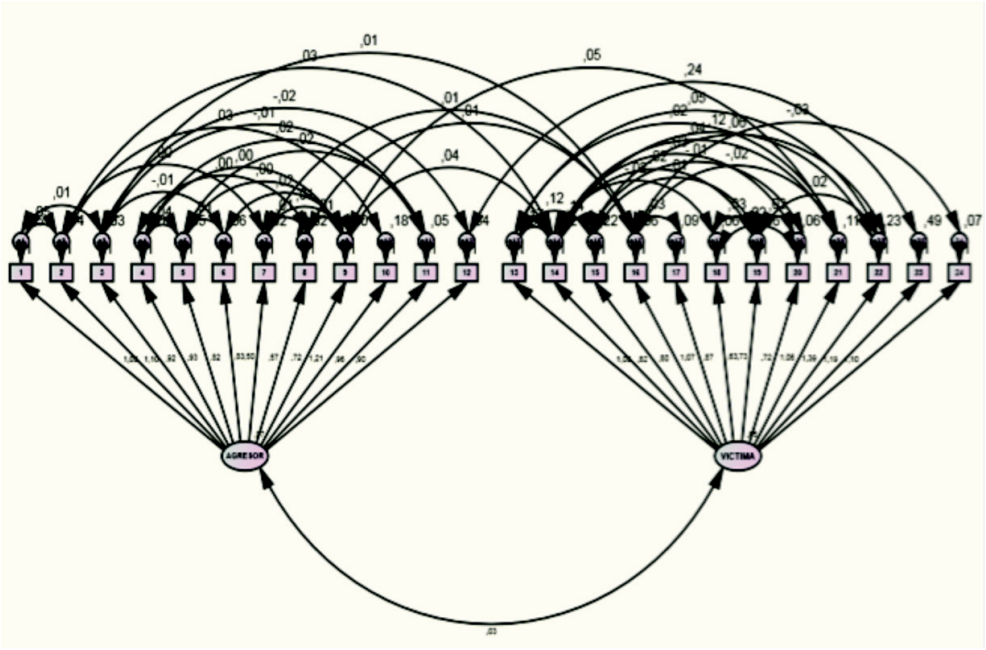


Figura 13: Dimensiones de Ciberacoso.

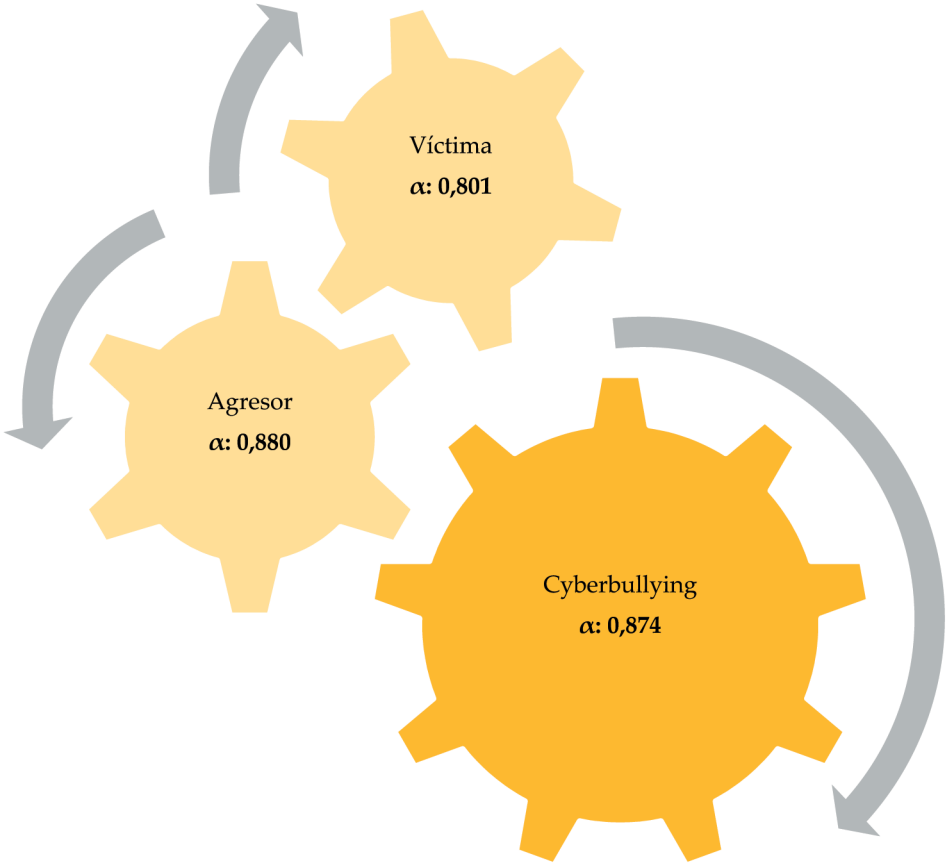


Tabla 12: Dimensiones e ítems de Ciberacoso.

Agresor/a	Víctima
13. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el e-mail o SMS
14. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o SMS	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando Internet o SMS
15. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS
16. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal
17. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí
18. He creado una cuenta falsa y me he hecho pasar por otra persona	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí
19. He colgado información personal de alguien en Internet	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet
20. He colgado fotos o videos comprometidos de alguien en Internet	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet
21. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet
22. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat
23. He difundido rumores sobre alguien en Internet	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet
24. He atacado o insultado a alguien en un juego online	12. Alguien me ha atacado o insultado en un juego online

Ortega, Del Rey, Casas y Raya, 2011.

Capítulo 4

Capítulo 4.-

La batería NuDiCo

Capítulo 4.-
La batería NuDiCo

Introducción

Como venimos diciendo, las prácticas sociales y entre ellas la educación, exigen que la intervención profesional se realice sobre supuestos científicamente comprobados. Trabajando con Programas basados en la evidencia. En este sentido, a pesar del relevante papel que la cultura, las administraciones educativas y los centros escolares están atribuyendo al concepto de convivencia escolar, éste era un constructo que hasta el momento no había sido validado con el mayor rigor científico posible.

Todos estamos seguros de que actuar educativamente tratando de mejorar las relaciones sociales que acontecen en el marco de las aulas y los centros es una buena práctica, pero es necesario saber qué debe

Nudico

El nuevo proyecto para la mejora de la convivencia escolar y juvenil mantiene su interés en las relaciones interpersonales como núcleo de la vida en común. Pero ahora incluye nuevas dimensiones: el cortejo juvenil y la ciberconducta o conducta en la Red. Nuevas formas de comunicación en nuevos escenarios de convivencia. En ellos, la amistad, el aprendizaje y el desarrollo personal están presentes, pero desgraciadamente también penetran en ellos el desamor y la agresión gratuita. La convivencia ha pasado a ser convivencia directa y también ciberconvivencia.

entenderse por convivencia en términos de las relaciones interpersonales que en ella tienen lugar. Afirmamos que el núcleo de la convivencia son las relaciones interpersonales, pero, ¿entienden esto también los escolares cuando se les pregunta?

Como se ha visto anteriormente, ahora podemos estar seguros de que cuando los escolares hablan de convivencia escolar directa, están incluyendo procesos como: la gestión que el profesorado hace de las redes sociales presentes en las aulas; el ajuste que cada uno de ellos vive respecto de la disciplina; y el ajuste social que se produce en la red de iguales. Estos procesos pueden verse perturbados por otros bien definidos, tales como: la victimización a la que pueden verse sometidos por sus compañeros e incluso por sus profesores, así como el comportamiento violento de los escolares. Las preguntas de la escala EsCoDir miden el constructo validado de la convivencia escolar directa y sus riesgos.

Igual puede decirse del constructo calidad del cortejo adolescente, EsCaCor, en el cual podemos afirmar que los adolescentes consideran positivo compartir sentimientos íntimos, bromear y pasarlo bien y estar seguros de que la pareja durará. Mientras que el excesivo control y presión sobre la conducta propia es estimado, por los propios adolescentes, perjudicial y opresivo para la calidad de la relación sentimental.

La violencia que puede aparecer en la pareja juvenil, medida mediante el instrumento EsViPar, es interpretada por los jóvenes, distinguiendo como riesgos, la agresión física, la agresión psicológico-relacional y la agresión sexual. Este último problema es percibido de forma diferente por los chicos y las chicas.

La escala de calidad de la ciberconducta, EsCaCiber, nos muestra las conductas de los escolares usando Internet y sus riesgos. Particularmente, en las redes sociales que incluyen factores como la responsabilidad y seguridad en el uso, pero también, la supervisión familiar y la tutorización docente. Igualmente es evidente la presencia de riesgos como el abuso y dependencia.

La escala de ciberacoso –*Cyberbullying* en su expresión inglesa– que se presenta convenientemente validada, se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación europeo. La utilización de dicho instrumento permitirá conocer las características y los comportamientos de lo que los adolescentes consideran ser víctima o agresor de ciberacoso.

4.1 Variables Sociodemográficas utilizadas en las escalas

Del Rey, Ortega y Raya, 2011.

1. Sexo	☐ Chico ☐ Chica
2. Edad (escribe tu fecha de nacimiento)	_____ años ___/___/_____ Curso y Letra _____
3. ¿Cuánto tiempo utilizas Internet?	Entre semana ___ Hrs/día Fin de semana___Hrs/día
4. ¿Cuántos amigos/as tienes agregados en tu red social?	Aproximadamente_____ contactos
5. ¿Para qué usas Internet?	_____ _____
6. ¿Tienes pareja actualmente	☐ Si ☐ No
7. (si respondes que **SI**) ¿Cuánto tiempo lleváis juntos?	_____ Semanas
8. Define tu relación actual.	☐ Es una relación seria, formal. ☐ Estamos saliendo. ☐ Es algo informal.
9.(Si no tienes pareja actualmente) ¿Has tenido novio/a en los últimos 3 meses?	☐ Sí ☐ No
10.¿Cuántas parejas has tenido en total?	_____

4.2 Escala para la Evaluación de la Convivencia Escolar Directa EsCoDiR

Del Rey, Ortega y Raya, 2011.

Señala la frecuencia con la que te suceden las siguientes situaciones sabiendo que 0 es NUNCA y 4 es SIEMPRE.

	0	1	2	3	4
1. Los profesores nos ponen a trabajar en grupo	❑	❑	❑	❑	❑
2. Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta	❑	❑	❑	❑	❑
3. Algún maestro me ha golpeado	❑	❑	❑	❑	❑
4. Me han robado	❑	❑	❑	❑	❑
5. Valoran mi trabajo y me animan a mejorar	❑	❑	❑	❑	❑
6. Aprendo	❑	❑	❑	❑	❑
7. Mis profesores me ayudan cuando lo necesito	❑	❑	❑	❑	❑
8. Mis padres se llevan bien con mis profesores	❑	❑	❑	❑	❑
9. Trabajamos en grupo	❑	❑	❑	❑	❑
10. Mis compañeros se interesan por mí	❑	❑	❑	❑	❑
11. Cumplo las normas	❑	❑	❑	❑	❑
12. Los alumnos participamos en decidir las normas	❑	❑	❑	❑	❑
13. Se realizan actividades extraescolares	❑	❑	❑	❑	❑
14. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás	❑	❑	❑	❑	❑
15. He golpeado a algún compañero	❑	❑	❑	❑	❑
16. Sé las cosas que están permitidas	❑	❑	❑	❑	❑

17.	Los alumnos nos llevamos bien	❑	❑	❑	❑	❑
18.	Tengo claro lo que pasará si no cumplo una norma	❑	❑	❑	❑	❑
19.	Me gusta trabajar en grupo	❑	❑	❑	❑	❑
20.	Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	❑	❑	❑	❑	❑
21.	He excluido a algún compañero	❑	❑	❑	❑	❑
22.	Pido la palabra y espero turno para hablar	❑	❑	❑	❑	❑
23.	Me uno a las actividades que realizan los demás	❑	❑	❑	❑	❑
24.	Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito	❑	❑	❑	❑	❑
25.	He tenido miedo de venir a la escuela	❑	❑	❑	❑	❑
26.	He amenazado o metido miedo a otra persona	❑	❑	❑	❑	❑
27.	Algún maestro me ha insultado	❑	❑	❑	❑	❑
28.	Me he sentido amenazado	❑	❑	❑	❑	❑
29.	Los profesores nos ayudan a resolver nuestros problemas	❑	❑	❑	❑	❑
30.	Mi familia participa en actividades del centro	❑	❑	❑	❑	❑
31.	Algún compañero me ha golpeado	❑	❑	❑	❑	❑
32.	He insultado a algún compañero	❑	❑	❑	❑	❑
33.	Ayudo a mis compañeros en lo que necesitan	❑	❑	❑	❑	❑
34.	Siento que tengo amigos	❑	❑	❑	❑	❑
35.	Me he sentido excluido	❑	❑	❑	❑	❑
36.	Algún maestro me ha amenazado o me ha metido miedo	❑	❑	❑	❑	❑
37.	Algún compañero me ha insultado	❑	❑	❑	❑	❑

Del Rey, Ortega y Raya, 2011.

4.3 Escala para la Evaluación de la Calidad del Cortejo EsCaCor

Ortega y Sánchez, 2011.

Señala la frecuencia con la que te suceden las siguientes situaciones sabiendo que 0 es NUNCA y 4 es SIEMPRE.

	0	1	2	3	4
1. Comparto mis sentimientos más íntimos con mi pareja	❑	❑	❑	❑	❑
2. Bromeo y me lo paso muy bien con mi pareja	❑	❑	❑	❑	❑
3. Estoy seguro/a de que esta relación continuará en el futuro	❑	❑	❑	❑	❑
4. Me enfado e irrito con mi pareja	❑	❑	❑	❑	❑
5. Me molesta el comportamiento de mi pareja	❑	❑	❑	❑	❑
6. Mi pareja y yo discutimos por cualquier cosa	❑	❑	❑	❑	❑
7. He hecho cosas por debajo de mis posibilidades por agradar a mi pareja	❑	❑	❑	❑	❑
8. He dejado de lado mis tareas académicas por agradar a mi pareja	❑	❑	❑	❑	❑
9. Cuando estás con tu pareja, ¿Cuántas veces intentas decirle lo que tiene que hacer?	❑	❑	❑	❑	❑
10. Cuando estás con tu pareja, ¿Cuántas veces le orientas en algunas cosas, por ejemplo, en la ropa que se debería poner?	❑	❑	❑	❑	❑
11. ¿Cuántas veces te has enfadado o mostrado/a incómodo/a cuando has salido con los amigos de tu pareja?	❑	❑	❑	❑	❑

Ortega y Sánchez, 2011.

4.4 Escala para la Evaluación de la Violencia en la Pareja Juvenil EsViPaR

Sánchez y Ortega, 2011.

Señala la frecuencia con la que te suceden las siguientes situaciones sabiendo que 0 es NUNCA y 4 es SIEMPRE.

1. Amenazar con dejar la relación si no atiende a tus peticiones										
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
2. Irte durante una discusión										
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
3. Criticar, insultar, meterse con él/ella										
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
4. Dejar de hablarle durante un tiempo										
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
5. Agarrar, torcerle el brazo										
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
6. Escupirle										
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces

7. Abofetearle											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
8. Empujarle, tirarle al suelo											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
9. Hacer comentarios guarros, ofensivos											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
10. Mostrar imágenes guarras, obscenas											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
11. Decir cosas sobre su comportamiento sexual											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
12. Escribir mensajes sexuales ofensivos											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
13. Tirar de la ropa con intenciones sexuales											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
14. Forzarle a tener relaciones sexuales											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces
15. Obligado a besarte											
Él/Ella a ti	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces	**Tú a él/ella**	0 Nunca	1	2	3	4 Muchas veces

Sánchez y Ortega, 2011.

4.5 Escala para la Evaluación de la Calidad de la Ciberconducta EsCaCiber

Del Rey, Sánchez, Ortega y Casas, 2011.

Señala la frecuencia con la te suceden las siguientes situaciones sabiendo que 0 es NUNCA y 4 es SIEMPRE.

	0	1	2	3	4
1. Cuando publico algo de una persona (fotos, videos, nombres), le pido permiso	❑	❑	❑	❑	❑
2. Antes de comentar o criticar sobre alguien pienso en el daño que puedo hacerle	❑	❑	❑	❑	❑
3. Me dirijo a los demás con respeto	❑	❑	❑	❑	❑
4. Mis profesores nos ayudan a hacer un uso adecuado de las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
5. Mis padres me ayudan a hacer un uso adecuado de las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
6. Mi perfil está abierto solo para mis amigos dades	❑	❑	❑	❑	❑
7. Cuando estoy enfadado con mi pareja me desconecto o no le contesto	❑	❑	❑	❑	❑
8. Subo fotos mías para que mis contactos sepan cómo estoy y lo que hago	❑	❑	❑	❑	❑
9. Me enfado cuando no puedo usar Internet	❑	❑	❑	❑	❑
10. Utilizo la seguridad que existe en las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
11. Mis profesores nos ayudan a resolver problemas que se generan en las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑

12.	Estoy en permanente contacto con mi pareja para sentirme apoyado	❑	❑	❑	❑	❑
13.	Mis profesores hacen actividades para que usemos las nuevas tecnologías	❑	❑	❑	❑	❑
14.	Cuando no puedo utilizar Internet me aburro	❑	❑	❑	❑	❑
15.	Mis padres controlan el uso que hago de las nuevas tecnologías	❑	❑	❑	❑	❑
16.	Actualizo el perfil de mi red social	❑	❑	❑	❑	❑
17.	Mis padres me ayudan a resolver problemas que me suceden en las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
18.	Hago cosas con mis padres en Internet (búsqueda de información, jugar, visitar perfiles, ...)	❑	❑	❑	❑	❑
19.	Dejo las cosas sin hacer por conectarme a las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
20.	Utilizo las redes sociales para hablar con mis amigos	❑	❑	❑	❑	❑
21.	No acepto todas las solicitudes de amistad o invitaciones que me llegan	❑	❑	❑	❑	❑
22.	Hablo con mi pareja a través de las redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
23.	Subo a las redes sociales fotografías de mis amigos	❑	❑	❑	❑	❑
24.	Necesito ver mi perfil todos los días	❑	❑	❑	❑	❑
25.	Mis profesores controlan el uso que hacemos de las nuevas tecnologías	❑	❑	❑	❑	❑
26.	Mi pareja está agregada a todas mis redes sociales	❑	❑	❑	❑	❑
27.	Visito todos los días los perfiles de mis amigos para ver sus novedades	❑	❑	❑	❑	❑
28.	Visito solo el perfil de gente que conozco	❑	❑	❑	❑	❑
29.	Si me siento agredido, trato de responder de forma calmada y no violenta	❑	❑	❑	❑	❑
30.	Utilizo un buen antivirus para proteger mi ordenador	❑	❑	❑	❑	❑

Del Rey, Sánchez, Ortega y Casas, 2011.

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE · UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA · LAECOVI

4.6 Escala para la Evaluación de la prevalencia y formas de Ciberacoso: Cyberbullying

Ortega, Del Rey, Casas y Raya, 2011.

Señala la frecuencia con la te suceden las siguientes situaciones sabiendo que 0 es NUNCA y 4 es SIEMPRE.

	0	1	2	3	4
1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS.	❑	❑	❑	❑	❑
2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando Internet o SMS.	❑	❑	❑	❑	❑
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS.	❑	❑	❑	❑	❑
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal. (ejemplo: A través de email o red social)	❑	❑	❑	❑	❑
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mi (a través de mensajería instantánea o cuentas en las redes sociales)	❑	❑	❑	❑	❑
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí. (Facebook o MSN)	❑	❑	❑	❑	❑
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat.	❑	❑	❑	❑	❑

11.	Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
12.	Alguien me ha atacado o insultado en un juego online.	❑	❑	❑	❑	❑
13.	He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
14.	He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por Internet o por SMS	❑	❑	❑	❑	❑
15.	He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
16.	He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal (email o red social)	❑	❑	❑	❑	❑
17.	He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella (mensajería instantánea o cuenta en red social)	❑	❑	❑	❑	❑
18.	He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona (Facebook o MSN)	❑	❑	❑	❑	❑
19.	He colgado información personal de alguien en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
20.	He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
21.	He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
22.	He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat.	❑	❑	❑	❑	❑
23.	He difundido rumores sobre alguien en Internet.	❑	❑	❑	❑	❑
24.	He atacado o insultado a alguien en un juego online.	❑	❑	❑	❑	❑

Ortega, Del Rey, Casas y Raya, 2011.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

Aguinaga, J., Andreu, J., Cachón, L., Comas, D., López, A., y Navarrete, L. (2004). *Informe Juventud en España (2004)*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Alonso-Fernández, F. (1996). *Las otras drogas.* Madrid: Temas de Hoy.

Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models, *Psychological Bulletin, 107 (2),* 238-46.

Bringué, X. y Sádaba, C., (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y Adolescentes ante las Pantallas***.** Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.

Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2011). *Menores y Redes sociales*. Colección Foro Generaciones Interactivas / Fundación - Telefónica - http://www.generacionesinteractivas.org/?page_id=1678.

Cáceres, A. y Cáceres, J. (2006). Violencia en relaciones íntimas en dos etapas evolutivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6* (2), 271-284.

Cáceres, M.D., Ruiz San Román, J. A. y Brändle, Gaspar. (2011). El uso de la televisión en un contexto multipantallas: viejas prácticas en nuevos medios. *Anàlisi 43*. 21-44.

Capaldi, D. y Kim, H.K. (2007). Typological approaches to violence in couples: A critique alternative conceptual approach. *Clinical Psychology Review, 27*, 253-265.

Casas, J. A. (2011). Riesgos en las redes sociales e Internet, ciberadicción y cyberbullying. Un estudio con jóvenes de la provincia de Córdoba. Trabajo Fin de Master, en el Máster Oficial en Intervención e Investigación Psicológica en Justicia, Salud y Bienestar Social. Universidad de Córdoba.

Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use (PIU). *Computers in Human Behavior, 17*, 187-195.

Del Rey, R. (2002). Convivencia escolar. Un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia. Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Sevilla, España.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (26), 805-832.

Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2008). Riesgos de la Violencia Escolar. *Revista Informe de Investigaciones Educativas, 2*, 257- 273.

Del Rey, R.; Sánchez, V. y Ortega, R. (en prensa). Prosocial use of the Internet in adolescence. En A. Costabile y B. Spears The impact of technology on relationships in educational settings. Londres: Routledge.

Del Rey, R. Sánchez, V. y Ortega, R. (2004). Resistencias, Conflictos y Dificultades de la Convivencia en R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la Convivencia.* Barcelona, Edebé.

Dinev, T., Xu, H., and Smith, H. J. (2009). Information Privacy and Correlates: An Attempt to Navigate in the Misty Conceptual Waters, *Proceedings of 69th Annual Meeting of the Academy of Management (AOM 2009)*, Chicago, Illinois.

Echeburúa, E. y Corral, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. *Clínica y Salud, 5,* 251-258.

Echeburúa, E. y Corral, P. (2009). Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (29-44). Madrid: Pirámide.

Fernández-Fuertes A., Fuertes A. y Pulido R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventoy (CADRI). *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6* (2), 339-358.

Finkelhor, D., Mitchell, K.J. y Wolak, J. (2000). Online victimization: A report on the nation's youth. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.

Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet.* Madrid: Fundación Pfizer.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo.* Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: *EU Kids Online*.

González Méndez R. y Santana Hernández J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema, 13 (1),* 127-131.

Griffiths, M. D. (2005). Internet abuse in the workplace, Issues and concerns for employers and employment counselors. *Journal of Employment Counseling, 40,* 87–96.

Hartup, W.W. (1978). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo Cognitivo y Social del niño*. (Alianza: Madrid).

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppal bland barn och vuxna.* Estocolmo: natur och Kultur.

Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55.

Johnson, G. M., y Kupla, A. (2007). Dimensions of online behavior: Toward a user typology. *CyberPsychology and Behavior, 10*, 773-780.

Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Keith, S. y Martin, M.E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth, 13,* 224-228.

Li, Q. (2005). Cyberbullying in Schools: Nature and extent of Canadian adolescents. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*, 1777-1791.

Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report.* LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme

Deliverable D6.5). Disponible en: http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/Default.htm#generated-subheading1

Machargo, J., Luján, I., León, M. E., López, P. y Martín, M. A. (2003). Videojuegos por los adolescentes. *Anuario de Filosofia, Psicologia y Sociología*, 6, 159-172.

McMaster, L.E., Connolly, J., Peplar, D., Craig, W.M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Developmental Psychopathology 14,* 91–105.

Milgram, H. Takemura, A. Utsumi, and Kishino, F. (1994). Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *Telemanipulator and telepresence technologies, 23*(51), 282–292.

Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J., y Smith, P. K. (2009). El uso violento de la tecnología: Cyberbullying. In R. Ortega (Ed.), Agresividad Injustificada Bullying y Violencia Escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J.A. Mora-Merchán y T. Jäger, T. (Eds.). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet.* E-Book (pp. 7-37).

Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González, M.P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification and health consequences. *Journal of Adolescent Health, 40*, 298-304.

NCH (2002). *NCH National Survey 2002. Bullying.*Recuperado el 20 de Agosto de 2007, de http:// www.nch.org.uk/information/index.php?i=237

NCH (2005). *Putting U in the Picture-Mobile phone bullying survey 2005.*Recuperado el 20 de Agosto de 2007 de http://www.nch.org.uk/uploads/documents/Mobile_bullying_%20report.pdf

Neugarten, B. L. y Havinghurst, R.J. (1987). The Life Satisfation index. En: I. McDowell y C. Newll (Eds.) *Measuring Health. A guide to Rating Scales and questionnaires*. Oxford: University Press.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.

O'Donohue, W., Downs, K., y Yeater, E. (1998). Sexual harassment: a review of the literature. *Aggression and Violent Behaviour, 3,* 111-128.

Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2008). *Nuevas Tecnologías e Infancia y Adolescencias 2008*.Junta de Andalucía**.**

Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2010).*Actividades y usos de TIC entre las chicas y chicos en Andalucía. Informe 2010*. Junta de Andalucía**.**

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* New York: Blackwell.

Ortega Ruiz, R. (2005).*Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. Fondo de cultura económica. México D.F., Méjico.

Ortega Ruiz, R.; Angulo García, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. *Revista de estudios de juventud, 42,* 47 - 62.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*,143-158.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: CIDE.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación. 324*, 253-270.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En: R. Ortega y R. Del Rey (coord.). *Construir la convivencia*, (pp. 9-26). Barcelona: Edebé.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación, 3,* 5-18.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje, 31* (4), 515-528.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2010). *Social Networks, ICTs and cyberbullying*. En Mora-Merchán y Jager (Eds): Cyberbullying: A cross-national comparison. Coblenza y Landau. Verlag Empirische Padagogik.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. International *Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8,* 183-192.

Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. (2008). *10 Ideas Clave. Disciplina y gestión de la convivencia.* Barcelona: Graó.

Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés, 15*, 151-165.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: a study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*, 197-204.

Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia Sexual entre Compañeros y Violencia en Parejas Adolescentes. *International Journal of Psychological Therapy, 8* (1), 63-72.

Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema, 14,* 37-49.

Ortega, R. y Sanchez, V. (2011). Juvenil Dating and Violence. En C.Monks e I. Coyne. Bullying in Different Contexts. (pp. 113/136) Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J. y Viejo, C. (2008). Violencia y relaciones de cortejo adolescente. En J. Méndes, y M.J. Payo (Eds.). *Convivencia e igualdades: Dimensions e Retos Educativos* (pp. 11-21). Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago de Compostela.

Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., Menesini, E., y Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *10*, 245-264.

Ortega, R, Sanchez, V., Ortega Rivera, J. y Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes en M. Lameiras e I., Iglesias. (Eds). *Violencia de Género. La violencia sexual a debate*. (pp. 99-126). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Raskauskas, J. y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic *Bullying* among Adolescents. *Developmental Psychology, 43***,** 564-575.

Rubio, A., Menor, J. J., Mesa, M. J. y Mesa, B. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.*Paris: OCDE.

Sánchez, V., Ortega-Rivera, F.J., Ortega, R., Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: Satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología, 2,* 97-109.

Sánchez, V. (2008). Atribución de Emociones y Estrategias de Afrontamiento en Agresores y Víctimas. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2011). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología.* En Prensa.

Sánchez, V., y Ortega, R. (2010). El Estudio Científico del Fenómeno Bullying. En: R. Ortega (coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar.* Madrid: Alianza.

Smith, P.K., Mahdavi, J. Carvalho, C. y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES. Recuperado el 10 de junio de 2007 de http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf

Strauss, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence against Women, 10 (7),* 790-811.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *Future of Children. 18*(1), 119-146.

Turkle, S. (1997). La vida en la pantalla. Barcelona: Paidós (Cambiar la cita al 97).

Vettenburg, N. (1999). *Violence in Schools, Awareness-raising, Prevention, Penalties.* GeneralReport Council of Europe Publishing,Belgium: Council of Europe Publishing.

Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls: Prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology, 44*(1), 195-204.

Ybarra, M., Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.

GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE